EDUCACIÓN COMPARADA

Perspectivas y casos

Marco Aurelio Navarro Leal
Coordinador

SOCIEDAD MEXICANA DE EDUCACIÓN COMPARADA

Educación Comparada: Perspectivas y Casos.

Marco Aurelio Navarro Leal

(Coordinador)

Educación Comparada:
Perspectivas y Casos

Marco Aurelio Navarro Leal
(Coordinador)

Sociedad Mexicana de Educación Comparada
Afiliada al World Council of Comparative Education Societies

© 2010 por características y registro editorial:
Planeación Educación y Asesoría S.A. de C.V.

Fernández de Córdova 190 Haciendas Del Santuario II
Cd. Victoria, Tam. México CP 87120

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra
—Incluido el diseño tipográfico y de portada—
sea cual fuere el medio, electrónico o mecánico,
sin el consentimiento por escrito del editor.

ISBN 978-607-8015-00-9

Impreso en México • *Printed in Mexico*

Contenido

Presentación

I.- Perspectivas Teóricas

Huellas vitales en el desarrollo epistemológico de la educación comparada
Erwin H. Epstein

La comparación en la investigación educativa.
Guillermo Ruiz

Educación comparada: reflexiones para la construcción de una metodología de investigación
Ileana Rojas Moreno y Zaira Navarrete Cazales

II.- Perspectivas Universitarias

Comparative Education at Universities World Wide: Prospects and Challenges
Charl Wolhuter

La Enseñanza de la Educación Comparada en México.
Marco Aurelio Navarro Leal, Dora María Lladó Lárraga y Luis Iván Sánchez Rodríguez

III.- Estudios comparados

Educación Superior en Norteamérica y su Relación con el Mercado de Trabajo y la Estructura Demográfica. Un Análisis comparativo, entre los Países Socios del NAFTA.
Sergio A. Flores Leal

Análisis Comparado del Financiamiento de la Educación Superior Pública de México y de España
Ana María Soto Hernández, Patricia Miranda Luna y Juan José González Cabriales,

Educación a Distancia en Estados Unidos y Canadá: Una visión descriptiva
Juan Manuel Salinas Escandón y Adán López Mendoza

Presentación

La educación comparada, como todos los campos disciplinarios, ha trazado las huellas de su devenir histórico, desde distintas formas de pensar y abordar sus objetos de análisis, desde donde se desenvuelven distintas perspectivas teóricas, nutridas, a su vez, desde distintos abordajes epistemológicos. Si bien a lo largo de la historia de las disciplinas se puede percibir la aparición paulatina de distintas perspectivas, también es cierto que estas perviven en el tiempo para enriquecer y complejizar los campos.

Pero el desarrollo de las disciplinas no aparece en el vacío. Son individuos con nombre y apellido los que con sus estudios hacen posible el avance de los campos. Pero estos individuos generalmente se encuentran en instituciones en las que realizan sus estudios. Es precisamente en vinculación con las universidades, donde desarrollan y difunden sus estudios entre sus estudiantes, así como también en los medios académicos, como son los congresos y los *journals*.

Son estas las razones que dan estructura al presente libro. En un primer apartado, titulado *Perspectivas Teóricas*, hay tres capítulos que tocan los aspectos epistemológicos de la educación comparada. El segundo apartado está dedicado al desenvolvimiento de la educación comparada en las universidades, tomando una visión global, mientras que el segundo presenta algunas notas sobre la educación comparada en México. El tercer apartado incluye algunos estudios de caso.

Agradecemos a Erwin Epstein el habernos cedido el texto de su conferencia dictada con el mismo título en Medellín, Colombia, en el contexto del II Congreso de Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, celebrado en agosto del 2009.El interés por incluir este texto tiene una motivación didáctica. De manera muy clara, Erwin explica algunas de las principales perspectivas que conforman el actual campo epistemológico de la educación comparada; perspectivas que, con altas y bajas en el devenir histórico del campo, se encuentran todavía presentes, con mayor o menor medida, en la literatura especializada.

El autor se refiere a estas perspectivas como las "huellas epistemológicas más importantes y vitales". Esta aportación destaca la perspectiva positivista desde la cual Marc-Antoine Jullien propone su esquema para analizar comparativamente las escuelas de Europa; el carácter "nacional" de las escuelas de acuerdo a la perspectiva *relativista* introducida por Ushinsky y utilizada posteriormente por Sadler; el funcionalismo histórico, como un punto intermedio entre el positivismo y el relativismo puede ser observado en los trabajos de Psacharopoulos, aunque el término fue introducido al campo por Andreas Kazamias y Byron Massialas, distinguiendo el funcionalismo histórico, del funcionalismo sociológico y tecnológico.

A través de la Sociedad Argentina de Estudios comparadas, nos llega el texto de Guillermo Ruiz, quien es profesor de la Universidad de Buenos Aires. Su contribución se centra en los alcances e implicaciones del término "comparación" en la investigación educativa, para lo cual hace una revisión de la evolución de la investigación científica en la educación, estableciendo relaciones con el campo de la educación comparada y tocando discusiones como investigación básica y

aplicada, el método, la objetividad y subjetividad, el diseño de investigaciones, las unidades de análisis, variables, indicadores, criterios de comparabilidad.

Las colegas Ileana Rojas y Zaira Navarrete, del Seminario Interinstitucional Permanente de Educación Comparada, en su aportación nos entregan sus "reflexiones para la construcción de una metodología de investigación". En esta hacen un interesante bosquejo de la evolución del campo, iniciando con un panorama general sobre la aplicación del método comparado en los estudios sociales, para continuar con la propuesta de Schriewer para el abordaje de estudios comparados en educación y de ahí desembocar con algunos comentarios breves sobre algunos estudios comparados realizados en México.

Agradecemos a Charl Wolhuter, quien desde Sudáfrica, nos envía un capítulo que indaga sobre la trayectoria de la educación comparada en trece países, identificando tres fases de desarrollo: una primera fase en la que se establece el campo en las universidades y en los planes de estudio dedicados para la formación de maestros; una segunda fase en la que el campo de la educación comparada se ve fragmentado y disminuido en las universidades; y finalmente otra fase de ampliación en la que el campo resurge a través de cursos como los de "Educación y globalización" o "Educación para los Derechos Humanos", entre otros.

Marco Aurelio Navarro, Dora María Lladó y Luis Iván Sánchez, de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, identificaron aquellas universidades y programas académicos en los que existen cursos de educación comparada y solicitaron los programas de estos cursos para explorar qué es lo que se enseña en estos, tanto en el nivel de licenciatura, como de maestría y doctorado. Aunque de varias universidades les contestaron que esos cursos ya no existen o que no tienen programa por tratarse de asignaturas optativas, por las que nadie aún ha optado, el material recopilado permite obtener un panorama que refleja lo que en dichos cursos sucede.

Los siguientes capítulos se refieren a estudios comparados de carácter internacional, en los que las distintas unidades de comparación utilizadas enriquecen este libro. Como primer término de esta sección Sergio Flores realiza una comparación sobre la relación entre educación superior, el mercado de trabajo y la estructura demográfica entre tres estados de los países firmantes del NAFTA: British Columbia, Colorado y Tamaulipas. A través de este capítulo es muy interesante observar cómo, después de todo, las cosas no son tan diferentes entre los tres contextos.

Ana María Soto, Patricia Miranda y Juan José González Cabriales nos enviaron un estudio en el que comparan el financiamiento de la educación superior pública en México y en España. Como en el esquema metodológico de Bereday, el estudio inicia con la contextualización de las unidades que se habrán de comparar, para posteriormente pasar a la contrastación. Mientras España tiene un modelo incrementalista que favorece también a la educación superior privada, México sostiene un modelo mixto. Son varios los aspectos que marcan diferencias relacionadas con el financiamiento en ambos países.

Por último, como cierre de este libro, Juan Manuel Salinas y Adán López, de Nuevo Laredo, a través de una exploración descriptiva buscan dimensionar la educación a distancia en Canadá y

en los Estados Unidos. Los datos que presentan sobre la migración de la educación a distancia hacia la educación en línea son asombrosos para el caso de los Estados Unidos, donde ya más de una quinta parte de la matrícula convencional de educación superior cursa cuando menos una materia en línea. Este fenómeno es muy distinto en Canadá.

Mediante esta entrega, la Sociedad Mexicana de Educación Comparada busca difundir y promover el estudio de este campo en México, pero al mismo tiempo, nuestras publicaciones han servido también como un medio de acercamiento entre quienes estamos interesados en el cultivo de este campo.

Marco Aurelio Navarro Leal

Primavera del 2010.

I.- Perspectivas teóricas

Huellas vitales en el desarrollo epistemológico de la educación comparada

Erwin H. Epstein

Si le preguntan ustedes a alguien por la calle, “¿Qué es la educación comparada?” es probable que no reciban ninguna respuesta coherente o incluso una mirada atónita. Si le hacen la misma pregunta a algún académico es posible que conteste: “es el estudio de los sistemas nacionales de la educación,” y ya sabemos todos aquí hoy que ésta no es una respuesta adecuada. Si le preguntan ustedes a tres personas de este mismo campo lo mismo, también es probable que surjan tres respuesta distintas. ¿Cómo es posible que una especialidad tan venerable, con una historia formal desde hace mucho y con una literatura inmensa como la del campo de la educación comparada puede ser tan malentendida o incluso desconocida totalmente?

Me parece que hay varias razones que pueden explicar la falta de entendimiento. Una razón puede ser que se confunde con frecuencia nuestro campo con otros parecidos: los más comunes siendo la *educación internacional*, *la educación global, la educación intercultural*, entre otros. Otra razón será que no es fácil llegar a ningún consenso sobre los temas que tendrían que ser incluidos tanto en las clases de formación como en la investigación formal. Tal vez la razón más fastidiosa, en mi opinión, tiene que ver con la eterna polémica de cuáles son los métodos más apropiados para usar a la hora de investigar.

Sin embargo, no cabe la menor duda de que la educación comparada sea un campo distinto. Sobre todo, es un campo que tiene su propia historia y sus propios bordes. Aunque puede que parezca un campo sin límite o definición alguna, el campo sí tiene sus límites pero -eso sí- con unos límites necesariamente fluidos. De hecho, los límites fluidos nos ayudan distinguir nuestro campo de los demás. Son rasgos vitales dentro de nuestra especialidad académica. Por lo tanto, es un campo distinto de los otros campos similares, tales como los de la educación internacional, la educación global y la educación intercultural, aunque se les puede relacionar la educación comparada a todos los campos similares. Aún más, la educación comparada depende y tiene lazos fundamentales con los campos de la historia, la filosofía, y todas las ciencias sociales. La educación comparada usa y adapta las teorías, métodos, y perspectivas analíticas de las ciencias del estudio del ser humano.

Ningún campo puede perdurar sin confines, a no ser que la comunidad dentro del campo tenga una formación de tipo formal y un profundo conocimiento de su propia historia. Es fundamental entender el desarrollo de la educación comparada y cómo se formaron sus confines. Debemos discernir sobre estos confines para poder identificar las huellas vitales en el desarrollo epistemológico del campo: o sea, los sucesos significativos que han realizado y han creado una identidad común dentro de la educación comparada, que han animado a sus seguidores a acudir al lado de juegos particulares de conceptos y comportamientos y sentir una afinidad con otros de intereses parecidos. Se forma un campo académico cuando un grupo de académicos se acercan a una línea de pensamiento, utilizando herramientas intelectuales que llegan a compartir. El hecho de que hayan creado un argot académico para que luego dentro del campo lo entiendan sirve como un modo de taquigrafía para comunicar las ideas que se comparten entre todos de este campo.

Por desgracia, no tengo tiempo para poder identificar todos períodos del crecimiento epistemológico del desarrollo de la educación comparada. En lugar de ello, esta ponencia se limitará a las huellas epistemológicas más importantes y vitales, es decir que tratará de aquellos personajes que construyeron los marcos conceptuales y principales que, de hecho, todavía se están utilizando en el campo actualmente. El enfoque se tratará de los tipos de erudición que son normativos en el campo.

Huella 1: El Positivismo como la Epistemología Inicial

Ningún campo académico tiene un inicio preciso. Todos los campos tienen que tener sus antecedentes, sin que no pudieran seguir creciendo o ser relevantes hoy en día. Seguramente cada uno puede llegar más o menos a un consenso sobre el momento o período en el que todo aquel conocimiento emergió, tomó forma y fue determinado como campo académico único y con mucha relevancia. Eso tendría lugar cuando unos investigadores empezaran a identificarse con una construcción analítica común, aunque, con respecto a esto hay que decir que existe una diferencia sutil entre una *fundación* y un *origen*, ya que el último se refiere a las semillas de un campo. William Brickman (1966) le atribuye las raíces de la educación comparada a los romanos, griegos, y persianos de la antigüedad. A decir la verdad, la fundación de la educación comparada como un campo académico y profesional llegó mucho más tarde, cuando por fin muchos investigadores se pusieron de acuerdo sobre un episodio específico en el siglo diecinueve como el momento más definitivo, el momento que dio la luz al

campo. Me refiero a la publicación en 1817 de la obra titulada: *Una esquema sobre el trabajo de la educación comparada* (en francés, *Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée*) por Marc-Antoine Jullien de Paris.

En su *Esquisse* Jullien acuñó el término "la educación comparada". Básicamente el *Esquisse* fue un plan que quiso examinar un gran rango de características encarnadas en las escuelas de Europa. Lo que hizo el *Esquisse* –esta obra tan monumental dentro del campo– no fue usar encuestas en sí. Realmente otros académicos como Cuvier, Jomard, y Jean-Baptiste Say hicieron encuestas empíricas, aunque en absoluto rigurosas, en Holanda e Inglaterra "para que dieran a conocer las mejores escuelas." Al contrario, Jullien deseaba en primera medida emplear un método muy sistemático para investigar las escuelas y, en segunda medida iniciar una ciencia de la educación comparada que podría establecer *leyes* que dirigiesen las características observadas de la educación derivadas de unas encuestas sistemáticas.

El modelo de Jullien dio al campo su fundación epistemológica. Aquella fundación fue el uso del positivismo. De hecho, Jullien intentó utilizar el positivismo como un marco epistemológico una década antes de que Auguste Comte (1830), el hombre que se considera el fundador de la sociología como un campo de estudio, lo intentase. Según Comte (p. 8), "El carácter fundamental de la filosofía positivista es determinar si todo fenómeno humano está sujeto a leyes invariables. El descubrimiento preciso de aquellas leyes y la intención de reducirlas al menor número posible serán las metas de todos nuestros esfuerzos" (traducción mía). Está claro que antes de Comte, Jullien promulgó la idea de la invariabilidad de estas "leyes" que había de aplicar a la educación y sus efectos.

Huella 2: El Relativismo Sigue (pero no sobrepasa) al Positivismo

Después de publicarse la obra monumental de Jullien en Francia, el interés por el campo se fue fomentando en Rusia y Gran Bretaña. Por cierto, aunque el positivismo fue el punto de partida para la educación comparada y las investigaciones positivistas, por ejemplo las de Friedrich Thiersch en 1838 (cfr. Hausmann, 1967), a veces salía un relativismo que llegó a ser dominante a mediados del siglo XIX aproximadamente y que encarnó el concepto de *carácter nacional*. En particular, en 1857 K. D. Ushinsky de Rusia publicó un ensayo titulado "Sobre el Carácter Nacional de la Educación Pública" en el que describió en detalle el "carácter nacional" de la educación en Alemania, Inglaterra, Francia, y Estados Unidos. Ushinsky utilizó un método que se desviaba

completamente del método nomotético de Jullien. Para Ushinsky (1857), “Cada nación tiene su propio sistema nacional de educación, y, por lo tanto, el prestar de un sistema educativo de una nación a otra es imposible” (p. 205). Ushinsky veía ideográficamente la educación como algo atado inextricablemente al mundo social y cultural, entonces negando la validez de las inferencias derivadas nomotéticamente. Se reclama el relativismo epistemológico que todo el conocimiento (y el comportamiento que resulta de ese mismo conocimiento) es algo relacionado y entendido en conexión con los esquemas conceptuales; idea esta que todavía sigue siendo discutida desde la época de Protágoras de Abdera, el sofista griego (cfr. MacIntyre, 1985). Para Ushinsky, cada esquema conceptual que intenta formar el conocimiento promulgado en las escuelas está influido por su propia nación y cultura, y como las escuelas son totalmente únicas en el mundo es imposible de poder transferir esos esquemas a otras naciones, ya que no podrían tener validez más allá de la nación y cultura en cuestión.

Es probable que Ushinsky fuera el primer académico que promovió el relativismo como una postura epistemológica dentro de la educación comparada, pero desde luego Michael Sadler de Inglaterra era, e incluso hoy ha sido nuestro apóstol más inteligible e influyente. Analizando su gran y famoso discurso dado en Guildford, Inglaterra en 1900, podemos discernir dos elementos claves en el relativismo de Sadler. El primero afirma la importancia de “carácter nacional” y en esa manera adelantaba la perspectiva de Ushinsky. Sin embargo, el segundo elemento del relativismo de Sadler sugería que podemos captar la naturaleza humana y verdadera de nuestra educación solamente a través de [13] la educación comparada. De ahí Sadler propuso tácitamente una metodología para la educación comparada que es la siguiente: para alcanzar más allá de los acontecimientos adentro de nuestro propio sistema de educación, hay que esforzarse por “entender en un espíritu compasivo y cuidadoso” un sistema extranjero de educación. Es decir que a través de taladrar mentalmente y conocer intelectualmente otro sistema fuera de nuestra experiencia, podemos comprender el nuestro.

Se moldeaban los contornos del relativismo en la educación comparada principalmente por estos dos elementos, inicialmente, en un énfasis en el carácter nacional y eventualmente el concepto de, según Sadler, el entendimiento en un espíritu compasivo, o, según otros (Verstehen*)*, usando la palabra alemán. El enfoque en el carácter nacional llegó a tener su expresión más extrema en los escritos de Vernon Mallinson (1957) de Gran Bretaña y ocurrió poco antes de la época más alta del positivismo lógico de los EE.UU. Los estudios de carácter nacional, especialmente

aquellos que fueron llevados a cabo por algunos antropólogos, se hacían populares durante e inmediatamente después de la Segunda Guerra Mundial, pero fueron criticados mucho por su tendencia de reducir la motivación humana y personalidad a una configuración simple de factores excesivamente generalizados.

Por lo tanto, se ve que la educación comparada abarca de dos epistemologías opuestas: el universalismo del positivismo y el particularismo del relativismo, ambos con raíces profundas en el siglo XIX. Junto con los conceptos de conocimiento, éstos son los métodos de conocer la realidad. Desde la perspectiva de los positivistas, como la de Harold Noah y Max Eckstein (1969), C. Arnold Anderson (1961), y Philip Foster (1960), el relativismo de Ushinsky y Sadler fallaba profundamente como un modo de poder entender la realidad dentro de la educación comparada. Según ellos, ¿cómo se podía denominar algo con la palabra "comparativo" si aquella investigación no comparaba nada? Ellos opinaban que la comparación exigía que se examinasen las diferencias y las similitudes entre unidades que fueran susceptibles a la hora de analizar. Para el positivismo, el método científico que constituye la especificación de variables observadas empíricamente y probar hipótesis acerca de las relaciones entre aquellas variables, es aplicado para adquirir conocimientos objetivos.

En el campo relativista, gente como Vernon Mallinson (1957) y Edmund King (1968) entendían la comparación de otra manera. Para ellos, era totalmente inútil usar el método científico para descubrir principios que aproximaban leyes naturales y luego aplicarlos a un rango de naciones o grupos. Hacerlo era desarraigar sin reconocer las anclas culturales. La comparación, insistían ellos, derivaba de ganar comprensión –*Verstehen*– mediante el conocimiento profundo y total de la historia y cultura de cada grupo distinto. Cuando un/a comparatista llega a conocer los mundos sociales y culturales de otra nación o comunidad, ese conocimiento tan profundo le da a el/ella, de hecho, la dominación intelectual de los conceptos que tienen que ver con las estructuras y funciones de su propia nación o comunidad. Esto es lo que llaman los relativistas "las fuerzas" y "los factores" detrás de la estructura y función educativa de otra nación o grupo.

Huella 3: el funcionalismo histórico como síntesis

Aunque se hayan presentado unos fuertes desacuerdos entre el positivismo y el relativismo, los dos han podido encontrar un espacio tranquilo y llegar a tener una reconciliación entre estas dos posturas epistemológicas. Para algunos positivistas (por ejemplo, Psacharopoulos, 1990), la erudición relativista está lejos de la educación

comparada legítima, igual que la erudición positivista está mal aconsejada para algunos relativistas (por ejemplo, Masemann, 1990). A mediados del siglo XX un grupo de comparatistas con mucha influencia, especialmente Freidrich Schneider (1961a; 1961b) de Alemania e Isaac Kandel, inicialmente del Reino Unido y luego de estados Unidos, entendían que tendría que existir una corriente central epistemológica, es decir, una mezcla del positivismo y relativismo. Se describe esa corriente como el *funcionalismo histórico*, un término que introdujeron Andreas Kazamias y Byron Massialas (1982). Sin embargo, aquel término merece ser usado con un sentido mucho más amplio que el sentido propuesto por Kazamias y Massialas. Ellos distinguen el funcionalismo histórico del funcionalismo sociológico o funcionalismo tecnológico; no obstante, estos últimos son claramente positivistas en el fondo y dejan que el funcionalismo histórico sea entendido como una fusión de epistemologías relativista y positivista.

El funcionalismo histórico, por la manera definida por Kazamias y Massialas, examinaba la educación como algo "interrelacionado con otras instituciones sociales y culturales; y ésta puede ser entendida mejor si está examinada dentro de su contorno social . . ." (traducción mía, p. 309). Aunque Kazamias y Massialas no daban una descripción más amplia del funcionalismo histórico, la distinción que hacen entre ello y otros tipos de funcionalismo –o sea, funcionalismos que ciertamente caen bajo el episteme del positivismo–indica su preferencia relativista. Con todo, ver la educación comparada como un campo que se concentra en el contexto social es la única base común para el significado positivista de la comparación y a su vez el significado relativista de la comparación, y ésta desde ese espacio común donde particularmente Schneider y Kandel abarcan y desvían al mismo tiempo los antecedentes derivados de Jullien y Sadler.

Conclusión

Es necesario que los esfuerzos para delinear los confines de un campo académico descansen últimamente en una línea continua de epistemología. Sin comprender las maneras aceptables de conocer la realidad educativa en la educación comparada, los otros métodos de deslindar un campo académico –o sea, medir los contenidos de los escritos y actitudes de los comparatistas, distinguir este campo de otros y examinar la configuración organizacional del campo– el resultado será que todo permanecerá superficial y sin futuro relevante.

Deslindar los confines normativos de la educación comparada al identificar indicios epistemológicos, es la manera más exacta para describir el campo que el método usual de mostrar un tipo de progresión Darwinista de cuentos viajeros hasta exploración científica. El método evolucionario, adoptado por virtualmente todos los libros de texto de la educación comparada, de Bereday (1964) hasta Phillips y Schweisfurth (2006), esconde la importancia de corrientes epistemológicas en el desarrollo del campo. Al contrario de lo que se suele pensar del desarrollo epistemológico del campo de la educación comparada, yo sostengo que el campo se ha ido desarrollando según líneas paralelas y no por etapas distintas o "mejores". Con todo, el mismo procedimiento positivista que Jullien introdujo en 1817 sigue siendo usado actualmente igual que el método relativista introducido por Ushinsky en 1857. Si se puede discernir un patrón "evolucionario" en la educación comparada, es gracias a la elevación y ampliación del funcionalismo histórico como la epistemología dominante. Como todos nosotros vamos entendiendo y conociendo mejor este proceso, y como los confines normativos van delineándose de una manera más clara, así también irá avanzando la educación comparada como un campo académico y único como debe ser.

Bibliografía

Anderson, C. Arnold (1961). "Methodology of Comparative Education," *International Review of Education* 7, pp. 1-23.

Bereday, George Z.F. (1964). *Comparative Method in Education*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Brickman, William W. (1966). "Prehistory of Comparative Education to the End of the Eighteenth Century" *Comparative Education Review*, 10 (February), pp. 30-47.

Comte, Auguste (1830). *Introduction to Positive Philosophy*. Indianápolis. En Bobbs-Merrill, 1970.

Foster, Philip J. (1960). "Comparative Methodology and the Study of African Education." *Comparative Education Review*, 4 (October), pp. 110-117.

Hausmann, G. (1967), "A Century of Comparative Education, 1785-1885," *Comparative Education Review* 11 (February), pp. 1-21.

Jullien, Marc-Antoine (1817), *Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée*. Paris: L. Colas.

Kazamias, Andreas and Byron G. Massialas (1982). "Comparative Education". En Harold E. Mitzel (eds). *Encyclopedia of Educational Research*, Fifth Edition. (pp. 309-317). New York: Free Press.

King, Edmund J. (1968). *Comparative Studies and Educational Decisión.* Indianapolis: Bobbs-Merrill.

MacIntyre, A. (1985). “Relativism, Power and Philosophy” *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*, 59, (pp. 5-22).

Mallinson, Vernon (1957). *An Introduction to the Study of Comparative Education*. London: Heinemann.

Masemann, Vandra (1990). “Ways of Knowing: Implications for Comparative Education,” *Comparative Education Review*, 19 (November), pp. 465-473.

Noah, Harold J. and Max A. Eckstein (1969). *Toward a Science of Comparative Education*. London: Macmillan.

Phillips, David and Michele Schweisfurth (2006). *Comparative and International Education: An Introduction to Theory, Method and Practice*. London: Continuum.

Psacharopoulos, George (1990). “Comparative Education: From Theory to Practice, or Are You A:\neo.* or B:*. ist?” *Comparative Education Review*, 34 (August), pp. 369-380.

Sadler, Michael (1964 reprint [original 1900]). “How Far Can We Learn Anything of Practical Value from the Study of Foreign Systems of Education?” *Comparative Education Review*, Vol. 7, No. 3, pp. 307-314.

Schneider, Friedrich (1961a). *Vergleichende Erziehungswissenschaft: Geschichte, Forschung, Lehre*. Heidelberg: Quelle and Meyer.

Schneider, Friedrich (1961b). “The Immanent Evolution of Education: A Neglected Aspect of Comparative Education.” *Comparative Education Review*, Vol. 4 (February), pp. 136-139.

Ushinsky, K.D. (1857). *On National Character of Public Education*. Reprinted in A. J. Piskunov, (eds.) K.D. Ushinsky, *Selected Works*. Moscow: Progress Publishers, 1975.

La comparación en la investigación educativa

Guillermo Ruiz

Diversas y contrastivas han sido las definiciones en torno a la educación comparada como disciplina y a sus finalidades (políticas, científicas, técnicas). Dicha diversidad en gran medida se fundamenta en la polisemia lingüística que posee el término *comparación.* Polisemia que a su vez le ha otorgado cierta ambigüedad conceptual y ha permitido interpretaciones no homogéneas sobre la acción de comparar. Ciertamente, algunos exponentes del campo han sostenido que la educación comparada solo puede desarrollarse si los objetos de su investigación constituyen entidades extremadamente similares (Halls, 1967, citado por Farrell, 1986). Otros en cambio han sostenido que la comparación supone el establecimiento de relaciones sobre la base de actos mentales que permiten analizar objetos similares pero no idénticos a fin de obtener conocimiento (Schriewer, 1993). Asimismo, se encuentran los que conciben que hay determinadas características que se dan en forma similar en todos los contextos sociales pero que la comparabilidad se fundamenta en la diversidad de situaciones a comparar (Ferrer Juliá, 2002).

Más allá de los debates en torno a las posibilidades de las investigaciones comparativas en función de las características de sus unidades de análisis, se puede acordar que como disciplina dentro de las ciencias de la educación la educación comparada posee un carácter básico y otro aplicado.[1] El primer elemento de este binomio clásico da cuenta de su finalidad interpretativa de los fenómenos educativos como objetos de estudio. El segundo supone la intención que posee la educación comparada de contribuir a la solución de los problemas educativos que se presentan en la sociedad. Para ello, la principal preocupación que se ha evidenciado en el campo de la disciplina en las últimas décadas ha sido la relativa a las definiciones sobre el desarrollo de un *método* (la denominada metodología comparada) aplicable para el estudio de los *objetos* específicos (sistemas, instituciones, problemas y procesos educativos). A su vez, las discusiones acerca de los objetos de la comparación han estado condicionadas

[1] Varios autores han señalado que la educación comparada involucra tres tipos de actividades: la creación de un corpus de teorías desde una perspectiva comparativa; su transmisión a través de la enseñanza; y su utilización para la toma de decisiones en materia de políticas educativas (Kelly, Altbach y Arnove, 1982; Ferrer Juliá, 2002).

por los diferentes criterios adoptados en la construcción de los *datos* necesarios para el análisis comparativo.

A aquel binomio clásico dentro del campo de la educación comparada, que algunos autores han llamado como finalidades *teórica* y *pragmática*, cabría sumarle una finalidad *crítica* como complemento que más que romper, enriquece a dicho binomio (Kelly y Altbach, 1986). De esta forma resultaría más rico el análisis interpretativo que surgiría de las investigaciones comparativas. Sin embargo, entendemos que más allá del campo de la disciplina, la comparación constituye una actividad cognoscitiva que forma parte del razonamiento lógico propio de la investigación científica. La claridad en su elucidación permitirá proceder con rigurosidad en las relaciones que se puedan establecer (como resultado de la comparación) entre objetos y fenómenos diversos del campo educativo a fin de distinguir semejanzas y diferencias entre ellos y alcanzar niveles de comprensión que hagan posible el desarrollo de explicaciones interpretativas.

Por ello, en este trabajo nos concentramos en la elucidación del concepto de *comparación* como elemento definitorio de la disciplina educación comparada. No realizaremos un análisis de los rasgos constitutivos que singularizan a la disciplina sino que nos concentraremos en los alcances e implicancias de la comparación como actividad definitoria en la investigación educativa y comparada. Para ello en primer lugar, realizaremos un análisis histórico sobre la evolución de la investigación científica en el campo de la educación y sus vínculos con el propio desarrollo de las teorías predominantes dentro de la educación comparada. Tendremos en cuenta que el desarrollo de la investigación educativa también ha sido afectado por los contextos en los cuales se ha producido. En todos los casos los usos de la comparación (interna o externa) han sido cruciales. Introduciremos así una cuestión sustantiva para el desarrollo de toda investigación pero más aún de la investigación específica de la educación comparada: *¿comparado con qué?* Pensamos que a través de esta pregunta elemental nos podremos acerca a la definición del *criterio de comparación*. Para ello consideraremos las definiciones de los elementos necesarios para la investigación educativa. Finalmente, una vez conceptualizados dichos elementos constitutivos de la investigación, nos detendremos en el complejo análisis que supone definir el criterio de comparación como forma de resolución de los problemas y objetos de estudio de la educación comparada.

1. Consideraciones históricas sobre la investigación educativa en perspectiva comparada

La utilización de la comparación en la investigación de sistemas, instituciones o procesos educativos así como en los estudios científicos de otros fenómenos sociales se encuentra históricamente atravesada por el debate en torno a la objetividad que ha caracterizado al desarrollo de las ciencias sociales desde su constitución.[2] A su vez, el término "objetividad" al menos en el español presenta dificultades intrínsecas para su análisis *objetivo* debido a su polisemia. Por un lado, puede significar la constitución o determinación de un *objeto* de estudio. Por otro lado, podría hacer referencia a la capacidad de asimilar ese objeto sin deformaciones o apreciaciones propias del sujeto que lo estudia, conoce e interpreta y, eventualmente, establece juicios de valor. En el caso de la educación, la objetividad supone un problema adicional de involucración del sujeto de conoce: el análisis de sistemas, instituciones y procesos educativos resulta dificultoso para el investigador ya que *ha vivido previamente desde dentro* a su objeto de estudio. Posee una biografía escolar que lo constituyó no sólo como investigador en educación sino como persona y sujeto que conoce.

Ante este desafío básico de la investigación en ciencias sociales, ya en 1916 Ortega y Gasset había sostenido que la mejor forma de enfrentar los sesgos particulares que podrían tener los estudios sociales estaba dada por la interpretación comparativa de los objetos estudiados ya que la perspectiva comparada constituye uno de los componentes de la realidad en sí misma (Ortega y Gasset, 1987). Por otro lado, la centralidad que tiene la comparación en la investigación educativa se debe a la importancia que adquiere la comparación dentro del proceso de investigación científica. Es más, podría pensarse que la mayoría del conocimiento científico es comparado por naturaleza. Tal como lo nota Val Rust (2002), autores como Murray Thomas, Stewart Fraser y William Brickman otorgan una importancia suprema a la comparación en la investigación educativa al sostener que ella permite el análisis de los sistemas educativos, de sus cuestiones problemáticas o bien la indagación sobre dos o más

[2] Los orígenes de las hoy denominadas ciencias sociales se ubican en las *enciclopedias* que dieron lugar la necesidad de catalogar las formas de investigación sobre el mundo material y obtener así leyes generales, invariables y aplicables a todos los aspectos del desarrollo humano y de la conducta que podían vincularse a través de relaciones causales. En este movimiento de ideas la *economía política* y la *estadística* estuvieron a la vanguardia del desarrollo de este emergente campo durante el siglo XIX y permitieron las primeras formulaciones de "leyes generales" para interpretar la realidad de la vida social humana (Dan Martindale: *La teoría sociológica. Naturaleza y escuelas*. Madrid: Aguilar, 1968).

entidades referidas a la educación en diferentes contextos (nacionales, culturales, institucionales). Análisis que debe considerar aspectos políticos, sociológicos, ideológicos entre otros. Este tipo de definiciones son encontradas incluso en otras ciencias sociales tales como el *derecho comparado* o la *sociología comparada*.

Si se retoman los orígenes de los estudios comparados en educación, cabría vincularlos con los orígenes del análisis comparado en otras áreas disciplinares como el derecho o la literatura.[3] Ello puede ser ubicado en la primera mitad del siglo XIX, cuando los intelectuales europeos al descubrir otras culturas intentaron explicar las propias y a la vez establecer relaciones, interpretar continuidades, similitudes y divergencias. Es más, el propio desarrollo de la lógica de la investigación científica estuvo atravesado por el testeo de hipótesis sobre relaciones causales entre fenómenos diversos.

Sin embargo, desde el inicio el compromiso central con la experimentación (como forma de establecer sólidas clasificaciones y testear la fortaleza de las teorías) llevó a que los estudios comparados se concentraran en el análisis de las variaciones en sus ambientes naturales. Los estudios científicos comparados surgieron originalmente en el siglo XIX en disciplinas tales como la anatomía y la paleontología ya que les permitían establecer clasificaciones jerárquicas. Por aquellos tiempos, estas disciplinas se basaban en la creencia sobre la existencia de una jerarquía de formas de vida entre los seres vivos y los estudios comparados servían a efectos de enfatizar dicha jerarquía. De manera similar, los primeros comparativistas en ciencias sociales suponían la existencia de una jerarquía de formas sociales y, por ende, aspiraban a clasificar apropiadamente a las diferentes formas sociales identificadas dentro de la escala jerárquica de evolución de la sociedad humana (Øyen, 1990). Así fue establecido un puente conceptual entre las ciencias naturales y las sociales durante el siglo XIX a través del evolucionismo. Una de las consecuencias sobresalientes de esta práctica desarrollada por los investigadores sociales de entonces fue la de convertir a la comparación dentro de las ciencias sociales en el sustituto del método experimental propio de las ciencias naturales.

Una parte importante de las investigaciones desarrolladas en educación comparada durante el siglo XX también se basó en dicha creencia sobre el desarrollo jerárquico de la estructura social y educativa de las sociedades (“avanzadas y subdesarrolladas”). La

[3] Val Rust menciona el trabajo de 1905 de Louis Henry Jordan en el cual se mencionaban una veintena de campos comparados correspondientes a disciplinas como: *anatomía comparada, gramática comparada, arte comparado, arquitectura comparada, zoología comparada* (Jordan: *Comparative Religion*).

constitución de este paradigma de investigación[4] estuvo favorecida por la función que se le otorgó a la educación formal en desarrollo de las sociedades, su modernización y su contribución, desde la década de 1950, al desarrollo económico de los países. Sin embargo, en las últimas décadas del siglo XX, varios especialistas en educación comparada y en sociología y política educacional han cuestionado las bases epistemológicas y las premisas de la teoría de la modernización en el plano educativo. Entre los mayores desafíos que afrontó dicho paradigma se encuentran las denominadas teorías críticas y del conflicto. Éstas tienen en la educación comparada, entre sus máximos exponentes, a las *teorías del sistema – mundo capitalista* desarrolladas a partir de la década de 1970 (Meyer, Boli, Thomas y Ramírez, 1997; Ramírez y Boli, 1999; McMichael, 1990). De manera también desafiante para el paradigma original evolucionista, en las últimas dos décadas, el *concepto de globalización* se ha tornado prevaleciente para el análisis internacional y comparado de la educación (Torres, 2007).

Si se analiza la evolución de la investigación educativa en el último siglo, se evidencia que su nacimiento estuvo marcado por la influencia del desarrollo de las ciencias naturales y exactas. Estas últimas se hallaban a principios del siglo XX bajo la influencia de las ideas emanadas del positivismo. Como algunos autores destacan, el año 1900 marcó el inicio científico en el área educacional, fundamentalmente caracterizado, hasta la década de 1920, como un período de búsqueda y creación de los instrumentos de medición que necesitaban los investigadores. Ello dio lugar al fuerte desarrollo de la *medición* sobre todo en los Estados Unidos (EEUU). Su antecedente se encuentra en los trabajos llevados a cabo por el alemán Wundt, acerca de la medición de diversas facetas del comportamiento humano y de los tiempos de reacción en tests de complejidad variable. Esos tipos de estudios permitieron diferenciar los trabajos de investigación de otros realizados por las disciplinas denominadas precientíficas. Se tomó así al método experimental como referente para el desarrollo de la investigación educativa. Entre esta líneas de trabajos deben ubicarse los ulteriores desarrollados por Binet quien intentó desarrollar técnicas experimentales para medir la inteligencia y la capacidad de razonamiento (la escala estandarizada de inteligencia). También

[4] El término "paradigma" constituye uno de los discutidos y analizados en las ciencias sociales a partir de la década de 1960. Originalmente utilizado para designar los patrones de declinación de sustantivos y verbos, la palabra pasó a tener diferentes connotaciones de significados imprecisos en los trabajos y producciones de las ciencias sociales: *punto de vista*, *cosmovisión*, *manera de hacer y entender las cosas* o *conjunto de presupuestos filosóficos* en una determinada disciplina.

Thorndike contribuyó al desarrollo de la psicología educacional desde el encuadre conductista al establecer la ley del efecto. Su trabajo influyó en la elaboración de tests educacionales estandarizados vb. de aritmética de Ston, de ortografía de Buckingham y el del lenguaje de Trabue (De la Herrán et. al., 2005).

En 1935 apareció la primera innovación en lo específico del diseño estadístico multivariable, que facilitó afrontar problemas complejos de la educación. Junto con este despliegue metodológico aparecieron en los EEUU revistas dedicadas a la investigación educativa. Los especialistas en didáctica y en evaluación en particular consideran que el trabajo inaugural de la evaluación educativa y que tuvo una fuerte incidencia en el desarrollo de la investigación educativa, estuvo dado por la obra *Appraising and recording student progress* de Ralph Tyler (Smith y Tyler, 1942). En ella se presentó el primer método sistemático de evaluación educacional, realizado en el marco de una investigación desarrollada en los años '30 y principios de los '40, en el *eight-year study* de la Universidad del Estado de Ohio.[5] Hasta ese momento la evaluación era idéntica a la valoración y se centraba en los logros alcanzados por los estudiantes.

Tyler propuso un modelo de evaluación que contempló otros componentes que intervienen en el proceso educativo: los planes de estudios, los objetivos de la enseñanza, los refuerzos y propuso, a la vez, definir y clasificar con claridad a los objetivos, de modo que pudieran medirse y dieran cuenta del rendimiento del alumno.[6]

[5] En esta investigación, que se desarrolló entre 1933 y 1941, se proponía examinar el nivel de efectividad de determinados currículos y estrategias didácticas (renovadoras de las tradicionalmente vigentes en las escuelas) y que aplicaban por entonces en un total de 30 escuelas de diferentes estados los EEUU a las que se comparó con otras 30 escuelas con desarrollo de un curriculum tradicional. Esa renovación curricular se encuadraba dentro del movimiento pedagógico denominado *educación progresiva*, el que tenía entre sus mentores al principal filósofo de la educación norteamericana del siglo XX, John Dewey. Él propugnaba transformar a la educación en una herramienta innovación y cambio y de democratización de la sociedad y proponía la enseñanza de temas de perfeccionamiento y activismo. Sostenía que toda persona podía descubrir y comprobar los hechos verdaderos a través de la ciencia y, además de dirigir su propia acción, constituirse en un factor de cambio social, con capacidad de influir en su ambiente. Poseía una concepción dinámica del progreso y de la armonía social, no negaba el conflicto pero rechazaba la revolución como estrategia de cambio social. Su pedagogía promovía el cambio por medio de los compromisos sociales y la intervención práctica en la vida pública; así la pedagogía iba a reemplazar las costumbres y contribuir al cambio social democrático. Véase al respecto: Dewey: *Democracia* y *Educación* (Buenos Aires: Losada, 1970); Childs: *Pragmatismo y educación* (Buenos Aires: Nova, 1959).

[6] Además de su trascendental aporte al campo de la evaluación educativa, Tyler es un teórico de la didáctica general, en gran medida gracias a su obra *Principios básicos del curriculum y la instrucción*, publicado en el año 1949, que tuvo una proyección internacional extraordinaria. Aquí presenta un modelo para la confección de un curriculum por medio de pasos pautados a partir de una serie de preguntas claves. A partir de sus aportes en este terreno, se comprende el desarrollo de otros trabajos y líneas de investigación que acontecieron en los años siguientes, sobre todo la taxonomía de objetivos desarrollada por Benjamín Bloom; véase Bloom, Englehart, Furst, Hill & Krathwohl: *Taxonomy of educational*

Esta definición de objetivos, que debían ser fijados de manera precisa, constituiría la etapa inicial del proceso de evaluación, el que apuntaría así a determinar la congruencia entre los objetivos de la enseñanza y las operaciones y los rendimientos demostrados por los estudiantes. El procedimiento para realizar evaluaciones era, según Tyler, el siguiente (Tyler, 1942):

1) establecer objetivos con precisión y claridad
2) clasificar esos objetivos ordenadamente
3) relacionar esos objetivos con comportamientos asociados con o bien derivados de ellos
4) establecer condiciones en las cuales sea posible medir el alcance de esos objetivos
5) desarrollar técnicas de medida del alcance esos objetivos
6) recopilar los datos, que en el caso de la evaluación educativa debían hacer referencia al rendimiento académico de los estudiantes
7) ***comparar los datos obtenidos***, los resultados de la evaluación con los objetivos de comportamiento que previa y claramente habían sido definidos

La evaluación para Tyler debía determinar si los objetivos, relativos al rendimiento escolar, habían sido alcanzados (Tyler, 1942). Las ***comparaciones*** dentro de este modelo de evaluación eran ***internas***, entre los resultados y los objetivos sin recurrir a grupos de control. Por su parte, los evaluadores según el esquema tyleriano debían proporcionar la información y los datos pertinentes a los diseñadores de los planes de estudios en función del rendimiento medido en los alumnos, de acuerdo con los objetivos perseguidos. De esta forma, los objetivos de rendimiento se convirtieron en la base para el diseño curricular así como para la confección de pruebas de desarrollo. El diseño curricular tenía una doble fuente: los contenidos a ser enseñados y la evolución del rendimiento de los estudiantes. Las pruebas que en consecuencia se desarrollaron, además de relacionarse con los objetivos perseguidos, comenzaron a referirse también a parámetros federales y estatales.

---

objetives: Handbook I: Cognitive domain (New York: David McKay, 1956 [traducción al castellano: *Clasificación de las metas educativas. Tomo I: Taxonomía de objetivos.* Alcoy: Marfil, 1979]).

Como resultado general de este enfoque vale decir que los datos obtenidos fueron los que suscitaron la atención de los educadores y contribuyeron a conformar esta concepción de la *evaluación como lugar de inversiones*. Los datos resultaban válidos cuando el programa de evaluación había concluido, lo cual le otorgó esa concepción a la evaluación como el *lugar de llegada*: determinar a las actividades implicadas por el proceso evaluativo asociado con la medición de los resultados. Se planteaba, pues, a la evaluación como un proceso terminal, más allá del planteo original de Tyler, como mecanismo para retroalimentar el proceso educativo. Fue principalmente el uso de este enfoque, de los administradores de la educación y de los docentes, el que dio lugar a que se tuviera en cuenta, a la hora de la emisión del juicio valorativo, solamente el resultado final en términos de logros en el rendimiento. Se omitía, pues, la posibilidad de utilizar la información recolectada para mejorar el proceso del programa educativo, antes de su finalización.

Más allá de estas críticas su enfoque de evaluación centrada en los objetivos fue sumamente exitoso ya que impregnó todo el desarrollo pedagógico y la investigación educativa posterior a la década de 1940 tanto en lo relativo al diseño de las evaluaciones cuanto en lo que hace al desarrollo curricular y la clasificación de los objetivos de la enseñanza. Incluso sus concepciones, relativas a la evaluación, fueron tomadas en cuenta en algunos de los programas federales de evaluación de los EEUU, que aparecieron durante la década de 1960.[7] Gran parte de su éxito se debió a que su enfoque era sumamente práctico y resultaba útil en la clase para la programación de la enseñanza, como guía del propio trabajo de los docentes y también de los planificadores y administradores de la educación.

A partir de 1945 comenzó una etapa de evaluación crítica que propició la validación sistemática de la investigación educativa y el perfeccionamiento de sus métodos y técnicas, fundamentalmente estadísticas, con las cuales se llegó a la creencia de que ellas podían enfocar los problemas de la educación con un mayor realismo. Dichas críticas adquirieron nuevas dimensiones en la medida que en que el objeto de estudio de las ciencias de la educación se tornó más complejo, como lo hacía también la propia práctica educativa institucionalizada. Vale recordar la gran expansión de la cobertura de

[7] Metfessel y Michael desarrollaron a mediados de la década de 1960 una ampliación del enfoque tyleriano, distinguieron así ocho etapas en el procedimiento para llevar a cabo el proceso de evaluación sobre la base de este enfoque e hicieron una lista de criterios varios para obtener juicios de valor en los programas de evaluación educativa Stufflebeam & Shinkfield: *Evaluación sistémica. Guía teórica y práctica.* (Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós; 1987; 1995).

los sistemas nacionales de educación a partir de la década de 1950 tanto en los países centrales cuanto en los periféricos. Todo ello dio lugar a nuevos problemas, nuevas situaciones institucionales y del profesorado que generaron nuevos temas de investigación educativa.

Ahora bien, si volvemos a centrarnos en la ***elucidación de la investigación educativa*** cabría preguntarse: ***¿comparado con qué?*** Ésta podría ser la cuestión a definir cuando se estudian problemas tan diversos como la opinión política del electorado ante una eventual elección presidencial, como también cuando se analiza la evolución del nivel de ingreso en un grupo social determinado o bien cuando se evalúa una política de alfabetización de la población rural o de mejoramiento de alguna carrera universitaria. Dicha pregunta obliga a reflexionar no sólo sobre los datos utilizados, su validez y confiabilidad sino también sobre el criterio de comparación utilizado y las posibilidades, límites y alcances que podría tener la interpretación que el investigador realice en función de sus datos y de sus parámetros teóricos y empíricos. Los procesos de clasificación y los sistemas de categorías derivados, si bien son en alguna medida arbitrarios ya que responden a los criterios teóricos y metodológicos de los investigadores que los elaboran, deben satisfacer a su vez dos criterios: la comunicabilidad y la compresión.

En las últimas décadas ha prosperado en las ciencias sociales una clasificación de los paradigmas de investigación que resulta algo confusa y es preciso rebatirla al momento de reflexionar sobre el lugar que posee la comparación en la investigación educativa. Según varios autores la diferenciación entre las investigaciones “cualitativas” y “cuantitativas” podrían distorsionar la comprensión de la lógica de la investigación (Korn, 2004; De la Herrán et. al., 2005). Los sostenedores de esta clasificación “cuantitativo versos cualitativo” piensan que habría una diferencia de lógica y de forma de comprender la investigación científica que se basaría en los diferentes tipos de datos empleados en cada caso así como en la información a analizar. “La diferencia fundamental se le atribuye a estas características y por lo tanto se sitúa en el plano metodológico… Por lo tanto, hacer clasificaciones [de este tipo: cualitativos o cuantitativos], resulta un exceso de reduccionismo y una distorsión a las formas como se trata de construir el conocimiento científico en la actualidad” (De la Herrán et. al., 2005: 61). Por ende, cuando se considera que habría diferencias de paradigmas de la

investigación científica por el mero hecho de los datos implicados (cualitativos o cuantitativos) se formularía una dicotomía espuria.

En el mismo sentido Robert Stake, uno de los principales especialistas en evaluación dentro de los Estados Unidos, sostuvo que la distinción entre métodos cuantitativos y cualitativos en realidad constituye una cuestión de énfasis debido a que la empiria da cuenta de ambos métodos y éstos se encuentran estrechamente imbricados. “En cualquier estudio etnográfico, naturalista, hermenéutico u holístico (por ejemplo, en cualquier estudio cualitativo) la enumeración y reconocimiento de la diferencia de cantidad ocupan un lugar destacado. Y en cualquier estudio estadístico o experimento controlado (por ejemplo, en cualquier estudio cuantitativo) son importantes el lenguaje natural con que se describen y la interpretación del investigado” (Stake, 1999: 45).

Por otra parte, también es necesario reconocer que en el análisis implicado en toda investigación, el responsable de ella utilizará los “métodos” que conoce en función de la naturaleza del trabajo y de las características de los datos que obtiene. De allí una de las cuestiones más críticas que se plantean en los procesos de evaluación de los proyectos de investigación: la exigencia en las ciencias sociales de tener definida de antemano “la metodología a utilizar” cuando aún no se ha podido corroborar la posibilidad de obtener los datos y la información necesaria para abordar el estudio que se propone encarar.

En todo caso, la discusión debería centrarse en *por qué* se debe que usar algún *método* en particular a la luz de los objetivos fijado o bien en *para qué* se debe utilizar determinado dato o método. Lo fundamental en la investigación es primero definir el ***criterio de demarcación***, es decir, si lo que se efectúa es o no es científico, qué propósitos se persiguen, qué se busca en los resultados y *comparado con qué* se sostiene determinada interpretación del análisis de los datos realizado (Korn, 1995). Ése es punto medular de la cuestión y su resolución se encuentra más en un plano filosófico y no metodológico (De la Herrán et. al., 2005).

Asimismo, podría pensarse como una crítica a los que promueven la clasificación que opone lo cuantitativo versus lo cualitativo que establecer solamente estos dos patrones para hacer investigación supondría no considerar a una de las corrientes más importantes de los dos últimos siglos: la crítica – dialéctica de corte marxista. ¿Dónde se ubicarían los estudiados encuadrados o realizados a partir de estos enfoques teóricos, políticos e ideológicos?

En suma, sobre la definición de investigación educativa puede sostenerse que: 1) sus significados suelen estar definidos en virtud de la perspectiva del investigador; 2) puede estar vinculada con la o enfocada a la intervención en la realidad educativa, en cualquiera de sus niveles (desde el aula hasta la definición de políticas públicas para el sector) y 3) si bien posee aún una influencia heredada de las ciencias exactas, también hay desarrollos específicos del campo pedagógico que responden a la complejidad que posee la educación como fenómeno social, lo cual redunda en los enfoques adoptados para investigarla. Por ello puede pensar que la investigación educativa integra los fenómenos educacionales una síntesis dialéctica como resultado de la *acción y reacción* entre sujetos y de ellos con el contexto educativo en el cual se encuentren.

2. Algunas definiciones básicas para la investigación educativa

En función de lo antedicho, nos parece importante la determinación precisa de los conceptos implicados en el proceso de investigación educativa, más allá de que el objeto y el tema de investigación corresponda al campo de la educación comparada, al de la didáctica o al de la economía de la educación, por citar algunas de las dimensiones de estudio de las ciencias de la educación. Aparece como necesario definir cuatro elementos claves de la investigación, tal como se menciona a continuación:

1) Las ***unidades de análisis o de observación*** en la cual se realizará la medición de la/s variable/s en el estudio. Esta unidad de observación puede ser definida como la persona, conjunto de personas, lugar o entidad que el investigador elige para realizar una medición de acuerdo con los ítem desde los cuales puede realizar dicha medición, los que son específicos de cada estudio. En este contexto, la *variable* es una característica de las unidades de observación que tiene el atributo de variar entre las unidades de observación consideradas.[8]

2) Los ***aspectos o dimensiones de la unidad de análisis*** hacen referencia al dominio, contenido, actividades o características susceptibles de ser consideradas y evaluadas en el proceso. Esta definición resulta imprescindible en tanto constituirán el universo a los cuales se aplicarán los conjuntos de criterios para emitir los juicios de valor, tomando en cuenta los estándares o parámetros.

[8] Por el contrario, la constante es una característica de la unidad de observación que no varía en el universo y/o muestra considerado por el investigador para realizar su medición.

3) Las ***variables*** que dan cuenta de cada uno de los aspectos o dimensiones que serán objeto de evaluación y los indicadores correspondientes. Cuando se trata de definir al concepto de indicador, dentro de un proceso de evaluación, se hace necesario partir de la definición del concepto de variable al cual los indicadores hacen referencia.

Según el "lenguaje de las variables" (Korn, 2004), una dimensión de variación, variante o variable da cuenta de un aspecto discernible de un objeto de estudio. Hablar de variables implica definiciones que estarán condicionadas por los encuadres teóricos correspondientes a los campos de estudio a los que haga referencia el objeto en cuestión y también estará vinculada con las posibilidades prácticas de operacionalización y medición que existan. La variable es un concepto neutro constitutivo de la lógica del diseño experimental susceptible de ser dividido en categorías exhaustivas y mutuamente excluyentes. Ello permite que se conforme un sistema de categorías que permita clasificar a todas las unidades de observación de la población o muestra que se considere. Las variables se pueden clasificar en cuanto a (Korn, 1969):

- su función lógica dentro de la hipótesis o proposición: variables independientes, dependientes, intervalares
- su nivel de medida: variables nominales, ordinales, intervalares o de razón
- su cercanía o no de la empiria: variables teóricas (no pueden ser traducidas operacionalmente) y variables empíricas, es decir, los indicadores

Por otro lado, vale destacar que el significado completo del concepto de variable no sólo contiene la connotación de aspecto de un fenómeno sino también la propiedad de estos aspectos de asumir distintos valores. Así, más allá de las definiciones teóricas que subyacen la definición de las variables, éstas deben ser traducidas a conceptos mensurables si es que se encuentran incluidas en hipótesis científicas refutables por medio de la prueba empírica. Como ésta última supone una medición, es necesario estudiar los hechos sociales manifiestos que representan a los objetos de estudio (teóricos o ideales) o a las relaciones que puedan existir entre ellos. Es decir, es preciso definir las variables teóricas contenidas en las hipótesis en términos de variables empíricas. A estas últimas se las denomina ***indicadores***. Así, los indicadores educacionales serían así indicadores sociales centrados en la operación del sistema

educativo (entendido como un subsistema social), sus necesidades y sus consecuencias inmediatas.

La elección de los indicadores de una variable depende también de los encuadres teóricos e ideológicos subyacentes y de una serie de decisiones referidas a las posibilidades técnicas de medición. La cantidad de indicadores requeridos para representar la totalidad del significado de una variable depende, a su vez, de la cantidad de aspectos discernibles de esa variable, aspectos a los se los denomina dimensiones para denotar su propiedad de ser parte de una totalidad mayor y que se enumera en la definición real de la variable. Por ende, el proceso lógico en la operacionalización de una variable requiere de los siguientes pasos:

1) definición nominal de la variable a medir
2) definición real de la variable: enumeración de sus dimensiones
3) definición operacional: selección de los indicadores

La cantidad de operaciones que se debe realizar con cada una de las dimensiones de una variable para volverla mensurable dependerá de su distancia respecto del plano empírico. Asimismo, la cantidad de indicadores que se use para representar una variable dependerá no sólo de su complejidad conceptual sino también de la cantidad de pruebas empíricas que requerirá su validación. La medida compleja que se obtiene combinando los valores obtenidos en cada uno de los indicadores propuestos para la medición de una variable se denomina índice. Un índice es un complejo de indicadores de dimensiones de una variable y constituye, por ende, el indicador total de una variable compleja.

De esta forma el investigador selecciona indicadores para sus variables, partiendo de una primera imagen mental de la dimensión que quiere medir (proceso que se encuadra en su abordaje teórico e ideológico en el que trabaja dentro de la disciplina en cuestión) para llegar a la construcción de un ***índice***. En esta tarea, el investigador debe tomar algunas decisiones muy importantes: la especificación del concepto en sus dimensiones principales (que pueden tener orígenes lógicos y/o empíricos), la selección de los indicadores a partir de un conjunto potencialmente infinito de referentes empíricos y su combinación de una manera en particular para formar un índice final.

Otro aspecto muy importante en la discusión de variables e indicadores es la medición, dado que las variables suelen ser clasificadas en función del nivel con el que permiten

medir los objetos. El nivel de medición abarca desde mediciones muy débiles hasta otras más fuertes en términos del grado de cuantificación alcanzable. Lo que interesa en este caso vinculado con la evaluación y acreditación de programas educativos es la discusión de los aspectos lógicos de un variable considerada como un sistema de clasificación. En este sentido resulta muy importante la definición del concepto de ***categoría***. Al principio se dijo que una de las características de la variable está dada por su propiedad de asumir diferentes valores. El conjunto de valores en que se divide una variable es llamado sistema de valores o sistema de categorías. Estos sistemas de valores no son fijos para una variable dada ya que dependen de la naturaleza de la variables, de las decisiones del investigador que las manipula de acuerdo con la importancia que le asigne en todo lo cual resultan decisivos aspectos tales como: el contexto donde trabaja, las técnicas que utiliza y su abordaje teórico e ideológico dentro del encuadre de su disciplina de origen e incluso, los desafíos derivados de la interdisciplinariedad y la revolución científica y tecnológica. En suma, la primera actividad será establecer una clara definición conceptual de los términos analizados en cada caso.

La categorización más básica de una variable es la que distingue entre la presencia o ausencia de la propiedad que ella enuncia. Las variables que sólo pueden subdividirse de este modo pero no en sistemas donde cada categoría represente un grado diferente de dicha propiedad se denominan ***atributos***.[9] Sin embargo, el sistema en que se subdivide una variable (sea nominal o cuantitativo) será lógicamente válido si considera que la relación que existe entre un conjunto de individuos y un conjunto de valores de una variable es de forma tal que: si A es el conjunto de individuos a clasificar (por ejemplo, el conjunto de individuos de una sociedad) y B el conjunto de valores de una variable (por ejemplo, el conjunto de categorías de la variable status socio-educativo), así, la clasificación de los elementos del conjunto A según los elementos del conjunto B será una función del primer conjunto en el segundo (función de A en B), tal que a cada elemento de A le corresponda un sólo elemento de B. Esto resume dos de las propiedades de un sistema de medición: 1) que sus categorías sean mutuamente excluyentes y, 2) que el sistema permita clasificar a todos los individuos o, mejor dicho, a todas las unidades de observación de la población considerada.

[9] Según algunos autores, este tipo de variables no constituye un sistema de medición ya que sólo clasifican propiedades y no distinguen grados diferentes de una misma propiedad; para otros, en cambio, este tipo de variables nominales constituye el nivel más bajo de medición de una propiedad. Este tipo de variables es muy frecuente en las ciencias sociales y humanidades (Korn, 1969).

Una tercera propiedad de un buen sistema de categorías está dada por la ***relevancia*** que tiene el sistema para el contexto en que va a ser aplicado. Así, un buen sistema de categorías además de ser lógicamente correcto y rigurosamente definido, tiene que servir a un propósito determinado de la investigación y ser económico. En este sentido, sacrificar la parte de variación de la variable que no es relevante y profundizar más la parte que sí lo es constituye una estrategia complementaria a la construcción lógica de un sistema clasificatorio.

Varios autores coinciden en enumerar siete criterios para orientar la selección de indicadores sociales: disponibilidad, comparabilidad, calidad de los datos, validez y relevancia, seguidos por el poder de discriminación y el equilibrio dentro del conjunto de indicadores elegidos para cada análisis específico. El ***criterio de comparabilidad*** resulta uno de los más necesarios en el terreno educativo. Se refiere a que los indicadores deben tener la misma construcción y significado en diferentes países, jurisdicciones e instituciones y también en diferentes *períodos históricos* para los mismos países, jurisdicciones e instituciones.

En cuanto a la validez de un indicador, cabe decir que este criterio se refiere al hecho de que mida lo que se pretende medir a través de dicho indicador. Un indicador indica un aspecto o característica conceptualmente significativo más que uno accidental o poco importante del fenómeno estudiado. La validez y la relevancia suelen ser englobados dentro del concepto de validez interna (la extensión de la correspondencia entre un concepto de las ciencias sociales y su definición operacional). Es evidente, pues, que existen importantes cuestiones previas a la elección de indicadores. Esta elección es subsidiaria de las repuestas que se den a las preguntas formuladas en la formulación del objeto de estudio, o sea, de la unidad de análisis. Estas cuestiones de índole teórica en relación con las variables e indicadores no son vanas ya que constituyen buena parte de las garantías de objetividad y comparabilidad (implícita en todo proceso de categorización). Por otra parte, en muchos casos, la carencia o debilidad de los indicadores utilizados distorsiona los alcances de los análisis comparativos.

También resulta imprescindible evitar una confusión muy importante: un indicador no es una información elemental, se trata de una información elaborada para poder estudiar un fenómeno determinado. Así, las **variables** son rasgos o características mensurables u observables de las unidades de análisis que tienen el atributo de asumir diferentes

valores. **Los indicadores de las variables** son mediciones de hechos reales obtenidos con respecto a los objetivos y metas establecidas.

4) La ***ponderación*** de los aspectos incorporados en la investigación. Ponderar significa atribuir valores diferenciales a los elementos constitutivos de un todo en función de su importancia relativa de acuerdo con criterios previamente establecidos. Se constituye como una propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permite apreciarla como igual, mejor o peor que un modelo establecido. En este sentido, definida la unidad de análisis, sus aspectos o dimensiones y las variables e indicadores que dan cuanta de ellas y sean susceptibles de evaluación, se deberá determinar el peso relativo que cada aspecto/elemento tiene para el proceso de investigación en su conjunto. En todo este proceso, el conocimiento de los valores relativos (ponderación) atribuidos tanto a las dimensiones cuanto a las variables que dan cuenta de ellas es indispensable para dar al proceso la validez, confiabilidad y transparencia que requiere.

Ahora bien, una vez establecidas algunas consideraciones básicas sobre la investigación educativa y definidos los elementos en ella implicados, estamos en condiciones de avanzar y especificar con precisión el lugar que tiene la comparación en este proceso.

3. La comparación en la investigación educativa: el criterio de comparación

Tal como lo ha destacado un tiempo atrás Jürgen Schriewer (1990), cualquier comparación supone un pensamiento relacional, es decir, implica un conocimiento de relaciones. Se trata de una operación mental activa que tiene criterios de base y encuadres de percepción. Según este autor, debería distinguirse entre aquellas operaciones que relacionan conocimientos de comparación de los métodos referidos a las relaciones existentes entre entidades o dimensiones de entidades, de los vínculos que poseen las relacionan entre sí. Schriewer distingue entre *operaciones comparativas simples y complejas*, entre la *observación de estructuras* y la *observación de nexos en condiciones variables*, entre *relacionar hechos y relacionar relaciones*. En estas distinciones se encuentra la diferencia entre la comparación como forma lógica presente en el pensamiento humano (en todos los contextos vitales) y la comparación como parte de la investigación científica. Solamente en el segundo tipo, y por medio de la abstracción del procedimiento implicado (por la comparación), se estaría comparando con el fin de investigar diferentes situaciones nacionales o internacionales. En ese caso es necesario tener además propósitos de investigación formulados hipotéticamente que

tiendan a identificar relaciones macrosociales recurrentes y establecer así regularidades o divergencias entre las unidades de análisis estudiadas en términos de causalidad.

Así, la forma presente en el pensamiento humano de comparación "se refiere a actos mentales dirigidos a obtener un determinado conocimiento a través del establecimiento de relaciones… Puede distinguirse, en cuanto a su uso, una finalidad más general y otra más específica y especializada, a la que se atribuye un carácter científico (Schriewer, 1993: 199). En el primer caso se está refiriendo al sentido general de la comparación como razonamiento lógico relativo a la mayoría de las actividades intelectuales. En el segundo, al tratarse de un proceso ordenado que relaciona objetos y fenómenos diversos para descubrir las semejanzas, las diferencias y las relaciones entre los distintos sujetos o elementos de la comparación, se alude a la educación comparada (Sanvisens, 1973).

Por su parte, de acuerdo con la clasificación de Przeworski y Tune (1970), las denominadas técnicas de multinivel ubican a la educación comparada como un método de investigación científica – social ya que implica la realización de comparaciones complejas. Éstas no son exclusivamente descriptivas sino que vinculan las relaciones que se producen desde un punto de vista empírico con la finalidad de establecer hipótesis y comprobar su poder explicativo. Esto a su vez exige encontrar datos pertinentes para efectuar la comparación, o sea, datos no derivados de quien recoge los datos y los interpreta (Eckstein, 1990). Así, según Rust, "el *insight* más importante que puede conceder la educación comparada en su contribución a los estudios de política educativa consiste en ayudar… a dar una perspectiva comparativa a los modelos sobre los que tienen que subyacer" (Rust, 2000: 16). La educación comparada puede desarrollar un corpus teórico y a la vez auxiliar a los responsables de las políticas públicas a través de vías tales como:

1) el análisis de alternativas a los cursos de acción en función de la experiencia internacional

2) la descripción de los cursos de acción y programas ejecutados gracias a la observación y el análisis de los resultados de diferentes experiencias en distintos contextos nacionales, regionales o jurisdiccionales

3) la provisión de un corpus de datos descriptivos y también explicativos que faciliten la comprensión de las prácticas y procedimientos desarrollados desde un punto de vista global y no solamente local

4) el auxilio teórico y empírico para el diseño y formulación de reformas educativas

En este punto es válido recordar que la educación comparada conlleva o bien abre la puerta a la intervención de la ideología presente en el comparativista. En los estudios comparados históricos y contemporáneos se evidencia el desarrollo de una conciencia política en torno al proceso educativo así como al alcance de las reformas educativas. Se intenta obtener algún rédito *práctico* del estudio comparativo y pocas veces se considera que el conocimiento es un beneficio práctico por sí mismo. En tal sentido, al analizar críticamente algunos debates más resonantes del campo durante los años ’70 y ’80, Epstein realiza algunas reflexiones sobre posiciones teóricas que incluso mantienen vigencia y atraviesan las orientaciones que adquieren las investigaciones en educación comparada. Si bien la discusión sobre los niveles de análisis, que podrían tener los estudios comparativos en educación, ha sido en parte saldada con los desarrollos en los años ulteriores, persiste el problema de la comparación internacional, lo cual también puede a veces afectar las investigaciones que adoptan una enfoque trasnacional. Epstein sostenía por entonces que resultaba problemática la comparabilidad analítica entre las naciones y que también era difícil obtener muestras confiables cuando el número de unidades de análisis disponibles era escaso (Epstein, 1986).

Ciertamente, por mucho que se han esforzado los países en tener definiciones homogéneas entre las unidades de análisis, lo cierto es que son varios las casos en donde los datos no se encuentran disponibles o bien no resultan confiables en la medida en que son recolectados de forma diferencial o también con indicadores construidos de manera diversa. Esto limita mucho la rigurosidad que pueden tener algunos de los estudios comparados en la educación a pesar del amplio desarrollo que han obtenido algunas herramientas informáticas que facilitarían estos estudios y los análisis internacionales si se contaran con indicadores homogéneamente construidos.

A pesar de las limitaciones metodológicas y de los sesgos metodológicos, la comparación sistemática utilizada conjuntamente con variadas perspectivas analíticas para estudiar fenómenos y procesos sociales complejos como los educativos permiten la conformación de estrategias para la comprensión de los objetos estudiados y de hecho para su propia constitución como objetos de conocimiento. Aquí cabe agregar

una dimensión de análisis muy importante a los estudios comparados: la *historia*. Los sistemas, las instituciones y los procesos educativos tienen historias que los constituyen como marcos biográficos para los sujetos que los transitan y experimentan. A su vez, los sistemas, las instituciones y los procesos educativos están enmarcados por la estructura social, política y cultural que los contienen. Todo ello conlleva consecuencias importantes para la utilización de la comparación en la investigación educativa.

Quizás la mejor forma de concluir esta elucidación sobre el lugar que tiene la comparación en la investigación educativa y sus implicancias para la conformación de la propia educación comparada como disciplina sería reivindicar, junto con Pereyra, el lugar central que puede tener la historia en el análisis comparado en el campo educativo. Unas décadas atrás, este autor propugnaba una necesaria renovación del campo de la educación comparada a través del "fortalecimiento de un uso diferente de lo histórico, de la historia, dentro del discurso social. En lugar de la simple ilustración de sus interpretaciones, la historia vendría a clarificar y articular conceptualmente a la comparación… A la historia cabe la reconstrucción de la realidad como un proceso activo que se organiza socialmente" (Pereyra, 1989: 61).

La comparación científica de sistemas, instituciones o procesos educativos cada vez más complejos, efectuada por los especialistas en educación comparada, sólo tendrá relevancia científica si se incluye la memoria histórica, es decir, la reconstrucción activa que es función del presente y de una gama de significados culturales. Es así cómo puede evidenciarse la importancia que tiene la comparación en construcción del objeto de conocimiento producto de la investigación (Rivière, 1989). Consecuentemente, la investigación educativa desarrollada desde una perspectiva comparada serviría para situarse en el presente gracias a una comprensión rigurosa de la realidad educativa y del contexto social en el cual se desarrolla a partir de la historia que la precede.

En este punto vale destacar que no se trata de subsumir a la *educación comparada* dentro de la *historia de la educación*. Al contrario, aquí se reivindica la especificidad de cada una dentro de las ciencias de la educación. Lo que se postula es la utilidad de la aplicar la historicidad al análisis comparativo de sistemas, instituciones, procesos o problemas educativos. Ello permite comprender con mayor rigor cuestiones tales como las reformas o los problemas de inclusión educativa o de formación del profesorado desde una perspectiva comparada. Perspectiva que contempla el análisis temporal

tanto entre dos áreas de comparación (plano sincrónico) cuanto en un área entre dos períodos distintos (plano diacrónico).

El conocimiento histórico puede asumir un rol de contralor y de balance de la producción del conocimiento de la situación actual. Es más, la historicidad del análisis comparativo favorecería el desarrollo de explicaciones causales al indagar sobre las similitudes o bien sobre los desarrollos divergentes de los sistemas, las instituciones o los procesos educativos entre países o regiones. Su utilidad es aún mayor para el *estudio comparado internacional o trasnacional* de políticas o temas *contemporáneos* como las reformas educativas recurrentes, la formación docente, los diseños curriculares y la evaluación del rendimiento educativo. Esto se debe a que el análisis comparativo histórico posibilita estimar pertinencia de las políticas actuales, cuando constituyen objetos de estudio, y proyectar algunas de sus consecuencias en la realidad educacional futura.

Como puede observarse, la comparación adquiere el carácter propio de una instancia interna del proceso de investigación científica. Ello permite que en la construcción teórica específica de la educación comparada sea también posible desarrollar el análisis histórico contrafactual. De hecho, la construcción de contrafactuales se apoya en una concepción del curso histórico que hace explícito lo que está implícito en la investigación del historiador. Esa actitud del investigador supone una imagen de la realidad histórica como formada de hechos discretos, vinculados entre sí por lazos causales y que tiene relevancia a la hora de llevar adelante estudios de indagación histórico – comparada.

La comparación nos exige reflexionar sobre nuestras interpretaciones, cuando concluimos el proceso de recolección de datos o cuando testeamos las variables que hemos definidos a través de sus indicadores. Nuevamente *¿comparado con qué?* algo resulta lo que sostenemos que es, o ha sido o podría ser. Esa pregunta enriquecerá la respuesta en la medida en que la historicidad nos favorezca la comparación no de imágenes fijas (propias de los datos referidos a situaciones contemporáneas) sino la correspondiente a imágenes en movimiento que den cuenta de las evoluciones, de los cambios, contradicciones y conflictos que atraviesan e impactan diferencial o convergentemente a las unidades de análisis de los estudios comparados en educación.

Referencias bibliográficas:

De la Herrán, Agustín (coordinador); Hashimoto, Ernesto y Machado, Evelio (2005): *Investigar en educación. Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Editorial Dilex.

Eckstein, Max (1986): "The Comparative Mind". En Altbach, Philip y Kelly, Gail (editors): *New Approaches to Comparative Education*. Chicago: The University of Chicago Press; págs. 167 – 178.

Epstein, Erwin (1986): "Currents Left and Right: Ideology in Comparative Education". En Altbach, Philip y Kelly, Gail (editors): *New Approaches to Comparative Education*. Chicago: The University of Chicago Press; págs. 233 – 259.

Farrell, Joseph (1986): "The Necessity of Comparisons in the Study of Education: The Salience of Science and the Problem of Comparability". En Altbach, Philip y Kelly, Gail (editors): *New Approaches to Comparative Education*. Chicago: The University of Chicago Press; págs. 201 – 214.

Ferrer Juliá, Ferran (2002): *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel.

Halls, W. D. (1967): "Comparative Education: Explorations". En *Comparative Education.* Volume 3, N° 3. Londres: Taylor and Francis Ltd.; págs. 189 – 193.

Kelly, Gail y Altbach, Philip (1986): "Comparative Education: Challenge and Response". En Altbach, Philip y Kelly, Gail (editors): *New Approaches to Comparative Education*. Chicago: The University of Chicago Press; págs. 309 – 327.

Kelly, Gail, Altbach, Philip y Arnove, Robert (1982): "Trends in Comparative Education: A Critical Analysis." En Altbach, Philip, Arnove, Robert y Kelly, Gail (editors): *Comparative Education*. New York: Macmillan Publishing; págs. 505 – 533.

Korn, Francis (2004): "Variables". En Korn, Francis y De Asúa, Miguel: *Investigación social. Errores eruditos y otras consideraciones*. Buenos Aires: Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires.

Korn, Francis (1995): "Ciencias 'Duras' y Ciencias 'Blandas': ¿Un Problema de Método?" En *Revista Sociedad*, N° 6, Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.

Korn, Francis (1969): *Conceptos y variables en la investigación social*. Buenos Aires: Nueva Visión.

McMichael, Philip (1990): "Incorporating Comparison within a World–Historical Perspective: An Alternative Comparative Method". En *American Sociological Review*, 55; págs. 386 – 418.

Meyer, John, Boli, John, Thomas, George y Ramirez, Francisco (1997): "World Society and the Nation–State". En *American Journal of Sociology*, 103 (1); págs. 144 – 181.

Ortega y Gasset, José (1987): *El tema de nuestro tiempo. Obras completas, III.* Madrid: Alianza.

Øyen, Else (comp.): "The Imperfection of Comparison". En *Comparative Methodology. Theory and Practice in International Social Research*. Londres: Sage, 1990; págs. 1, 2 y viii.

Pereyra, Miguel (1989): "La comparación, un empresa razonada de análisis. Por otros usos del a comparación". En *Revista de Educación*, número extraordinario 1989. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia; págs. 24 – 76.

Przeworski, Adam y Tune, Henry (1970): *The Logic of Comparative Social Inquiry*. Malabar, Fl: Krieger Publishing Company.

Ramirez, Francisco y Boli, John (1999): "La construcción política de la escolarización de masas: sus orígenes europeos y su institucionalización mundial". En Fernández Enguita, Mariano: *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel.

Rivière, Ángel (1989): "El significado de la comparación en las ciencias sociales y en la investigación educativa". En *Revista de Educación*, número extraordinario 1989. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia; págs. 9 –14.

Rust, Val (2002): “The Meaning of the Term Comparative in Comparative Education”. En *World Studies in Education* 3, # 1 & 2; págs. 53 – 68.

Rust, Val (2000): “Education Policy Studies in Comparative Education”. En David Phillips, Robin Alexander y Marilyn Orborn (editors.): *Learning from Comparing. New Directions in Comparative Education Research*. Oxford: Simposium Books; págs. 13 – 20.

Sanvisens, Alejandro (1973): “El enfoque sistémico en la metodología comparativa. La educación como sistema”. En AAVV: *Reforma cualitativa de la educación*. V Congreso Nacional de Pedagogía. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía, Instituto de Pedagogía del CSIC; págs. 245 – 275.

Smith, Eugene y Tyler, Ralph (1942): *Appraising and recording student progress*. New York: Harper & Row.

Schriewer, Jürgen (1993): “El método comparativo y la necesidad de externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos”. En Schriewer, Jürgen y Pedró, Francesc: *Teorías, investigaciones y perspectivas*. Barcelona: PPU; págs. 25 – 83.

Schriewer, Jürgen (1990): “Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos”. En *Revista de Educación*, número extraordinario 1989. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia; págs. 77 – 127.

Stake, Robert (1999, reimpresión): *Investigación en estudio de casos*. Madrid: Morata.

Torres, Carlos Alberto (2007): “Comparative Education: The Dialectics of Globalization and Its Discontents”. En Arnove, Robert y Torres, Carlos Alberto: *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local.* Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.

Tyler, Ralph (1942): “General statement on evaluation”. En *Journal of Educational Review*, 35; págs. 492 – 501.

Educación comparada: reflexiones para la construcción de una metodología de investigación

Ileana Rojas Moreno
Zaira Navarrete Cazales

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo principal proponer la educación comparada como una metodología de investigación para abordar temas y problemas propios de un ámbito de estudio tan amplio y multirreferenciado como el educativo. Esta propuesta parte del supuesto de que la comparación siempre ha tenido un lugar predominante en la teoría social (*cf.* Durkheim, 1987; Weber, 1983; *inter alia*), siguiendo a Burke (1997:34), mediante el uso de esta estrategia podemos comprender la significación de una determinada ausencia. Este escrito está estructurado en cuatro apartados. En los dos primeros rubros damos una panorámica general sobre la metodología comparada y su aplicación en los estudios sociales; en el tercero, abordamos la propuesta teórica de Schriewer para realizar estudios comparados; en el cuarto presentamos algunos resultados de investigaciones realizadas en México, en el marco de la metodología comparada y, finalmente, incluimos algunas reflexiones en torno al uso de esta estrategia de búsqueda.

Presentación

En las últimas décadas la investigación comparada se ha constituido en un ámbito teórico y metodológico, cobrando gradualmente mayor importancia sobre todo a partir de los cada vez más intensos procesos de internacionalización y globalización. De entre los propósitos de dicho ámbito destacan el estudio y análisis de sistemas diversos (p. ej., económicos, políticos, jurídicos, educativos, tecnológicos, etcétera), a fin de ubicar semejanzas y diferencias entre entidades, regiones, o bien, países, que permitan detectar problemas comunes y soluciones probadas. Por otra parte, mediante los estudios comparados en un campo de estudio específico, como lo es el educativo, es posible identificar tendencias y procesos de convergencia y divergencia. Finalmente, la investigación comparada ha permitido difundir y retroalimentar los acuerdos derivados de las reuniones y conferencias internacionales sobre distintos aspectos de los fenómenos sociales.

Para efectos del presente trabajo, la investigación comparada puede ubicarse como el marco o perspectiva de abordaje de temas y problemas propios de un ámbito de estudio específico. En este mismo sentido y de acuerdo con Schriewer (1993),[10] la investigación comparada comprende tanto un marco conceptual y metodológico como un trabajo de análisis sociohistórico. Por lo que, siguiendo el argumento de este autor, encontramos que todos los ámbitos de estudio en el marco de una designación común (p. ej., educación, derecho, política, economía), abarcan tipos divergentes de teorías (unas científicas, otras de reflexión) que se relacionan con orientaciones funcionales y la definición concomitante de problemas de diferentes subsistemas de la sociedad.

Con base en lo anterior, el propósito de este documento es presentar un panorama general del desarrollo de la investigación comparada, así como de sus conceptualizaciones, métodos de indagación y problemas que este ámbito confronta. Asimismo, se ha incluido una serie de ejemplos de estudios comparados concretamente en el campo educativo en México. Lo anterior permitirá delimitar elementos para reflexionar sobre la relevancia de la investigación comparada en la actualidad, así como los desafíos que ésta enfrenta.

1. Breve panorámica de la investigación comparada

La modernidad es una condición social impulsada y sostenida por la fe de la Ilustración en el progreso científico racional, en el triunfo de la tecnología sobre la naturaleza y en la capacidad de controlar y mejorar la condición humana mediante la aplicación de este bagaje de conocimientos y dominio científicos y tecnológicos a la reforma social. La transición del pensamiento pre-moderno a la ciencia moderna (siglos XVII a XVIII), se acompañó de una reevaluación radical del conocimiento empírico. En este contexto el enfoque comparativo se presentó como un medio no sólo de generar, sino también de analizar los datos empíricos.

De hecho, la investigación comparada representó la vanguardia y el impulso en la constitución y demarcación de campos disciplinarios, funcionando como un elemento esencial en los procesos de reestructuración de largo alcance de la ciencia moderna. Así, encontramos que a finales del siglo XVIII comenzó la aplicación de la investigación comparada (procedimientos de contraste) en las ciencias naturales, el estudio de la vida y de lo social. La incorporación de esta metodología constituyó una innovación finisecular. Algunos ejemplos son los siguientes (Schriewer, 2002):

[10] De entre la amplia variedad de reflexiones teóricas y reportes de investigación elaborados en el marco de metodologías comparativas, coincidimos con la desarrollada por Jürgen Schriewer, investigador alemán quien en las dos últimas décadas ha impulsado de manera decidida la reflexión y utilización de este tipo de metodología de investigación en el ámbito educativo. En este sentido retomamos también los aportes del investigador español Miguel Pereyra. Al respecto, ver bibliografía citada en el presente documento.

- Wilhelm von Humboldt (1795), con la publicación del tratado *Perfil de una antropología comparada*.

- Georges de Couvier (1800-1805), al investigar sobre la determinación de épocas para las especies y la anatomía comparada.

- Anselm Von Feuerbach (1810), con la utilización de la comparatividad en el estudio del derecho, y Franz Bopp (1895) en la lingüística.

- Marc-Antoine Jullien de Paris (1817), quien trazó para el campo de la educación un programa de transformación disciplinaria, mediante la investigación empírica y el análisis comparado.

En el transcurso de los siglos XIX y XX, la investigación comparada cobró un auge gradual a partir de trabajos de cortes diversos. Una mirada en perspectiva de este desarrollo nos permite ubicar al menos cuatro tradiciones investigativas (Altbach y Kelly, 1990). Una primera tradición en la investigación comparada ha sido la de imponer modelos (derecho, educación, política), de los países colonialistas como Inglaterra, Francia y otras potencias, a otros países dependientes, desplazando las formas indígenas (nativas) sin consultar a los colonizados. Otra importante tradición investigadora es la representada por los estudios histórico-culturales de la primera mitad del siglo XX (Kandel y Ulich).

Algunas décadas más tarde surgió una tercera tradición en el ámbito de la investigación comparativa, basada en un interés humanitario y de mejora a través de programas internacionales, como contribución a la paz y el desarrollo mundiales (Kandel y Mallinson). Posteriormente, se hizo evidente una cuarta tradición que consistió en hacer de la comparatividad una ciencia que permitiera el descubrimiento de leyes universales para imponer políticas mundiales, mediante el empleo de la cuantificación y la estadística (Brian Holmes y Edmund King).

Hacia finales del siglo XX y principios del nuevo milenio pudimos apreciar cómo, de una visión de mundo concebido como una multitud de sociedades regionales o nacionales separadas, se ha transitado a la visión de entidades autónomas, de configuraciones históricamente caracterizadas, de ambientes dependientes unos de otros. Para este momento de la investigación comparada, el mundo es visto como una unidad de análisis aunque, por otra parte, se cuestionan fuertemente las suposiciones teóricas, epistémicas y metodológicas fundamentales de esta perspectiva como tal, lo que conlleva a plantear exigencias para producir versiones más aplicables de las estrategias metodológicas en la investigación comparada.

Lo anterior ha implicado que, de la comparación aplicada a una multiplicidad de unidades de análisis independientes, se pasara a las reconstrucciones históricas de

procesos de difusión cultural de largo alcance, o por análisis globales de interdependencia trasnacional. Finalmente, encontramos el entrelazamiento de dos ramales diferentes de razonamiento teórico: el de las críticas teóricas construidas retrospectivamente, y el de los modelos de "sistema mundial" configurados prospectivamente.

2. La metodología comparada y su aplicación en los estudios sociales

Si bien el tema de investigación comparativa ha dado lugar a una amplia variedad tanto de reflexiones teóricos como de reportes de resultados de investigaciones nacionales e internacionales, es importante tomar como punto de partida que no se busca la aplicación de modelos normativos considerados como ortodoxos, ni de enfoques institucionalistas.

Así, para efectos del presente trabajo, la investigación comparada entonces habrá de considerarse un programa de búsqueda y construcción de conocimientos en el que, sin obviar la complejidad de los problemas de construcción teórica, epistémica y metodológica, proporcione una estructura para la organización y desarrollo de líneas de investigación. Un punto de partida en el ejercicio de la comparatividad se puede fijar mediante la formulación de preguntas como las siguientes:

a) ¿Cómo construir una aproximación comparativa diferente de la utilizada en las ciencias naturales?

b) ¿Cómo mediar sistemáticamente entre los "objetos históricos" (material empírico) y el tratamiento teórico de los objetos, destinado a captar las relaciones explicativas y a determinar el conocimiento causal?

c) ¿Cómo avanzar en la formulación de explicaciones generales y leyes universales?

Para responder a estas cuestiones nos interesa insistir en un argumento de Weber al plantear que: "El campo de trabajo de las ciencias no se basa en las relaciones 'objetivas' de las 'cosas', sino en las relaciones conceptuales de los problemas: cuando se investiga un problema con un nuevo método y se llega así a descubrir verdades que abren nuevos puntos de vista relevantes, surge una nueva 'ciencia' (Weber, 19: 166)". Pues es bajo esta idea a partir de la cual ubicamos algunas indicaciones estratégicas iniciales tales como: 1) situar el procedimiento de comparatividad y contraste entre identidades semejantes y diferentes utilizando agrupaciones definidas como "unidades de análisis"; 2) definir categorías analíticas como demarcaciones inclusivas para establecer "relaciones entre relaciones"; y, 3) emplear constructos teóricos tales como "sistemas", "configuraciones" o "modelos de interrelaciones" a partir de los cuales se puedan formular descripciones analíticas y explicaciones argumentadas.

Al punteo anterior añadimos la diferenciación propuesta por Schriewer (1989) acerca de los tipos de comparatividad aplicables en la investigación. El primero es la comparación

simple o de nivel único, procedimiento consistente en relacionar objetos a comparar, considerando solamente sus aspectos observables; en este primer nivel sólo se realiza un análisis por campos de características homólogas, y alcanza un avance de descripción básico de la información.

El segundo tipo es la comparación compleja o de niveles múltiples, procedimiento mediante el cual se abordan las relaciones que pueden existir entre los distintos fenómenos, variables o niveles de sistemas. Para ello se inicia con articulaciones hipotéticas entre variables identificadas a diferentes niveles de análisis. Enseguida se procede a identificar sus manifestaciones empíricas observables como grupos de fenómenos variables, incorporados en diversos contextos socioculturales. Posteriormente, se trata luego de vincular estas relaciones empíricas una con otras, a la par que con las hipótesis de investigación formuladas previamente, para examinar su capacidad de generalización teórica y de explicación. De hecho, es esta vertiente la que nos interesa destacar, insistiendo en la importancia de la comparatividad en las ciencias sociales.

3. Aportes teórico-metodológicos de Schriewer para la investigación comparada en educación

Una vez considerado lo anterior, al referirnos a la construcción sociohistórica de un campo de conocimiento, nos interesa delimitar el ámbito de la educación como espacio de problemas y teorizaciones. Así, tomamos como punto de partida el desarrollo de tres referentes básicos: a) la investigación comparada como horizonte de lectura, análisis y construcción; b) la aplicación de la metodología comparativa en los procesos sociales; y, c) los usos de la comparación en la investigación contemporánea, ubicando sus fundamentos teóricos, epistémicos e históricos.

Ahora bien, de acuerdo con Schriewer (2002), ubicamos que los contextos sociales (locales, nacionales, internacionales, globales) ejercen una influencia decisiva sobre fenómenos internos a estas sociedades, tales como los procesos de la educación, las organizaciones de los sistemas educativos, los modelos de interacción pedagógica o las tradiciones del pensamiento educativo, así como sobre sus efectos sociales y problemas resultantes. Es así que dichos contextos sociales, que se presuponen eficaces, se pueden descomponer en variables contextuales particulares (variables explicativas), según intereses teóricos determinados.

En este sentido encontramos que la ampliación de la base experiencial (inter-nacional, etc.) despliega, a través de la comparación, un campo de observación, desarrollado histórica y socialmente, que contiene en sí mismo estas variables condicionantes en diversas intensidades, y que, en ese sentido, hace analizable de forma ordenada el poder efectivo de esas variables con miras a identificar la relación de explicación existente entre las condiciones contextuales (societales, nacionales, etc.) y los fenómenos educativos intra-societales. Lo anterior como parte del despliegue y aplicación de diversos procedimientos metodológicos para la construcción de categorías de análisis y el desarrollo de la contextualización de los casos a comparar.

4. Notas sobre investigaciones en educación realizadas en el marco de la metodología comparada en México

Mencionaremos ahora algunos de los trabajos de investigación educativa realizados en el marco de la metodología comparativa a partir de los aportes de Schriewer. En primer lugar indicamos el Programa del "Seminario Interinstitucional Permanente de Educación Comparada (SIPEC)", establecido desde 2006 en el espacio académico de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).[11]

Es así que en el marco de este Seminario desde la perspectiva de la Educación Comparada, vista en términos de una propuesta de reflexión y análisis riguroso, de carácter sociohistórico no exhaustivo ni definitivo, se impulsa el desarrollo de seis líneas específicas de investigación, contemplando la posibilidad de incorporar otras que tengan como sustento metodológico la investigación comparativa (Rojas y Navarrete, 2008). Las líneas definidas son:

1. Educación Basada en Normas de Competencia (EBNC)

2. Construcción de identidades profesionales/ Formación de profesionales en México

3. Construcción socioepistémica del campo de conocimiento pedagógico

4. Educación, comunicación y cultura

5. Estudios comparados en políticas educativas

6. Administración y gestión educativa

Algunos de los productos que se han concretados son: a) coordinación e impartición del "Seminario de Estudio: Metodología de la Investigación Comparada"; b) organización y coordinación del Seminario "La investigación comparada en el campo de la educación:

[11] Conviene señalar que la Educación Comparada como materia de estudio formó parte de los planes de estudios de la Carrera de Pedagogía, en los niveles de posgrado y licenciatura, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM desde 1955, con la denominación de *Pedagogía Comparada* (Cf. Ducoing, 1990). En cuanto a la producción editorial, dos textos clave en la formación universitaria en educación entre 1950 y 1975 sentaron un precedente de interés: el primero fue la *Historia General de la Pedagogía. Expuesta conforme al método de los tipos históricos de la educación*, de Francisco Larroyo publicado en 1945; el segundo se denominó *Líneas generales de la educación comparada*, de José Manuel Villalpando publicado en 1961. Este último material se preparó a modo de sistematización de notas y apuntes de cátedra compilados desde 1958, en el cual la pedagogía comparada se presenta como disciplina pedagógica instrumental auxiliar en la investigación pedagógica. Según Villalpando, la pedagogía comparada cuenta con una base teorética (teoría pedagógica, filosofía de la educación, historia de la pedagogía), mediante la cual se orienta el trabajo investigativo y la aplicación de técnicas e instrumentos que hacen posible la comprensión pedagógica de los hechos educativos (C. Villalpando, 1961: 21 y ss).

proyectos, conceptualizaciones, metodologías", con la participación del Dr. Jüergen Schriewer de la Humboldt-Universitaet zu Berlin (noviembre de 2006); c) apertura formal de una página electrónica (http//:www.educomparada.filos.unam.mx), así como el establecimiento de vínculos de trabajo e intercambio con otras entidades como el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM, el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del CINVESTAV, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, la Universidad Pedagógica Nacional, la Sociedad Europea de Educación Comparada (CESE), la Sociedad Mexicana de Educación Comparada (SOMEC) y la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE); d) organización de conferencias con la participación de investigadores nacionales e internacionales para la presentación de trabajos vinculados con la temática del Seminario; y, e) elaboración de reportes parciales de investigación sobre aspectos tales como la denominación institucional de las licenciaturas en educación en México, la titulación en la Carrera de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, y la formación universitaria en educación en esta misma entidad. Asimismo, estos trabajos han sido presentados en diversos eventos académicos nacionales e internacionales (congresos, coloquios, foros, etcétera).

Indicamos también dos investigaciones ya concluidas. La primera se denomina "El pedagogo y su identidad profesional. El caso de los egresados de la carrera de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana" (Navarrete, 2007), y corresponde a una tesis de maestría elaborada en el DIE. Se trata de una investigación de corte cualitativo la cual da cuenta de los procesos de constitución identitaria de los pedagogos de las instituciones referidas, egresados en 1950, 1970 y 1990, atendiendo a los respectivos planes de estudios y con especial énfasis en los rasgos que llevaron a la definición de una identidad propia.

Para este trabajo las preguntas centrales fueron: ¿cuáles han sido los rasgos que han ido constituyendo la identidad de los pedagogos de la UNAM y la UV?, y, ¿de qué identidad de pedagogo hablamos? Así, con base en 12 entrevistas a pedagogos (6 por institución, 2 por generación), el análisis de testimonios y de documentos institucionales, se validó uno de los argumentos sobre la identidad del pedagogo como una construcción histórica, relacional e híbrida, dado que este profesional cumple funciones diversas aunque todas vinculadas con el ámbito de la educación en general (formal, no formal e informal) afrontándolas de manera diferentes a la de otros profesionales que también se ocupan de la educación.

La segunda investigación corresponde a una tesis conjunta de la Licenciatura en Pedagogía, denominada **"**La educación basada en normas de competencia (EBNC) como referente de la formación universitaria en educación. Análisis de dos modelos curriculares" (Cruz y González, 2008). Este trabajo tuvo como objetivo principal desarrollar un análisis comparativo de dos planes de estudios, a fin de ubicar

similitudes, diferencias y correspondencias entre ellos y con el modelo de EBNC; los requerimientos del mercado laboral, los procesos de certificación y evaluación de las competencias profesionales y el desarrollo científico, tecnológico y disciplinar actual.

Aquí se manejaron dos casos de formación universitaria en educación: la Licenciatura de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, como referente paradigmático de formación pública frente a la Licenciatura de Pedagogía de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Intercontinental, como una opción privada de formación que en ciertos aspectos se relaciona con el modelo de EBNC, además de contar con un plan de reciente actualización. Los planes de estudio analizados presentaban características distintas, tanto en su modelo educativo como en la organización curricular. Por ello, a través de la esta investigación se situaron los rasgos que han definido la formación universitaria en educación en cada uno de los planes de estudios (contenidos, organización y pertinencia), así como su eficacia en relación con algunos fundamentos de la EBNC.

Finalmente, mencionamos una investigación en proceso para la obtención del grado de doctorado denominada “La formación de profesionistas de la educación en tres universidades públicas” (Bravo, 2009). En este trabajo se realiza un estudio comparativo de la identidad profesional a través del estudio de las representaciones sociales de los estudiantes de tres universidades: a) estudiantes de la Licenciatura en Educación de la Universidad Autónoma del Estado de México; b) estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; y, c) estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Campus Aragón de la UNAM. El propósito de esta investigación es el abordaje de la construcción de la subjetividad de los estudiantes, tomando como base su experiencia en la formación profesional en el contexto universitario.

Para tal efecto se consideraron las políticas y prácticas discursivas, tanto en los programas académicos como en los sujetos portadores de esta discursividad (docentes, directivos, etcétera). De inicio, se considera que la experiencia e imaginarios que los estudiantes van construyendo durante su trayectoria por la institución educativa, determinan las estructuras de pensamiento que llevan a los sujetos a actuar de una manera determinada.

5. Nota final

Para concluir, nos interesa insistir en el uso de la comparatividad en educación como una opción de búsqueda teórica, epistémica, metodológica y, por supuesto, interdisciplinaria, que sobre la base de la contextualización sociohistórica posibilite la definición de una agenda de investigación fructífera, abierta tanto a problemas teóricos como de explicación de la variedad de fenómenos educativos de contextos culturales diversos.

En este sentido, consideramos que la metodología comparada despliega la riqueza de posibilidades que tiene el mundo sociocultural de los seres humanos en sus realizaciones históricas, a la vez que ayuda a establecer la lógica de estructuración sistémica que dichas realizaciones han seguido y la forma como las han seguido.

Así, mediante este tipo de investigaciones es factible enriquecer el saber sistemático sobre el argumento de que la actividad social está abierta a la evolución.

Fuentes consultadas.

Altbach, Phillip G. y Gail P. Kelly (1990). *Nuevos enfoques en educación comparada*. Madrid: Mondadori.

Bravo Vargas, Gustavo (2009). “La formación de profesionistas de la educación en tres universidades públicas” (Tesis doctoral en proceso). México: Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM.

Calderón, Jaime (Coord.) (2000). *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada.* México: Plaza y Valdés.

Cruz Guzmán, Abigail y Alma Rosa González Flores (2008). “La educación basada en normas de competencia (EBNC) como referente de la formación universitaria en educación. Análisis de dos modelos curriculares” (Tesis de Licenciatura). México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Ducoing, Patricia (1990). *La pedagogía en la Universidad de México (1881-1954)*. México: UNAM/CESU. (Tomos I y II).

Maurice, Marc. “Méthode comparative et analyse sociétale. Les implications théoriques des comparaisons internationales”. En: *Revue Sociologie du travail. Les comparaisons internationales: théories et méthodes*. Paris, CNRS, 1989. p. 175-190. (tr. Ileana Rojas Moreno)

Navarrete Cazales, Zaira (2007). “El pedagogo y su identidad profesional. El caso de los egresados de la carrera de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana” (Tesis de Maestría). México: DIE/CINVESTAV/IPN.

Rojas Moreno, Ileana y Zaira Navarrete Cazales (2008). “Seminario Interinstitucional Permanente en Educación Comparada”. Documento en versión electrónica a consultar en la siguiente dirección: http//:www.educomparada.filos.unam.mx.

Sartori, Giovanni y Leonardo Morlino (Eds.) (1994). *La comparación en las ciencias sociales.* Madrid: Alianza Editorial.

Schriewer, Jürgen (1996). "1. Sistema mundial y redes de interrelación: La internacionalización de la educación y el papel de la educación comparada". En:

Pereyra, Miguel A. et al. (Comps.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Pomares-Corredor. pp. 17-58.

Schriewer, Jürgen (1989), “La dualidad de la educación comparada: comparación intercultural y exteriorización a escala mundial”. En: *Revista Perspectivas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Vol XIX, N° 3. pp. 415-433.

Schriewer, Jürgen (1993). "El método comparativo y la necesidad de externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos". En: Schriewer, J. y F. Pedró (Comps.). *Manual de educación comparada (Vol. II) Teorías, investigaciones, perspectivas*. Barcelona: Pomares-Corredor. p. 189-251.

Schriewer, Jürgen y Edwin Keiner (1997), "Pautas de comunicación y tradiciones intelectuales en las ciencias de la educación: Francia y Alemania". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México: COMIE. Vol. 2, N° 3. pp. 117-148.

Schriewer, Jürgen (Comp.) (2002). *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Schriewer, J et al (Comps.) (2006). *Redes intelectuales trasnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales*. Barcelona: Pomares.

Villalpando, José Manuel (1961). *Líneas generales de educación comparada*. México: UNAM.

Weber, Max (1973). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu.

II.- Perspectivas universitarias

Comparative Education at Universities World Wide: Prospects and Challenges

Charl Wolhuter

Abstract

The article investigates the histories, present position, and future prospects of Comparative Education in the following thirteen countries/regions: the United States of America, Canada, United Kingdom and Ireland, Norway, Germany, Switzerland, Greece, Croatia, the Czech Republic, Bulgaria, Hungary, China and Southern Africa. The trajectory of Comparative Education at universities in these thirteen countries/regions show three phases:

- a phase of the establishment of Comparative Education at universities. That is when Comparative Education chairs were founded at universities and when Comparative Education became part of teacher education programs.
- a phase of the fragmentation of Comparative Education at universities. Chairs are abolished and Comparative Education courses are scaled down or phased out.
- a phase of the broadening of Comparative Education. Comparative Education content resurges in courses such as "Globalization and Education" or "Human Rights Education".

While the survey portrays a thriving and promising, if chequered picture of the position of Comparative Education at universities, cause for concern is the downscaling of Comparative Education infrastructure and of explicitly Comparative Education courses at universities in North America and Western Europe. The article concludes by recommending a strategy to address this issue, and thus to ensure that Comparative Education takes its rightful place in teacher education in the unfolding new global century.

Introduction

Among the Comparative Education fraternity there is a strong tradition of self-reflection on the nature and the future of the field (for example, the spate of articles in recent editions of the *Comparative Education Review* on this topic, such as by Epstein & Caroll, 2005; Arnove, 2001 and Cook *et al.*, 2004). Thus far, this has not included much attention to the position of Comparative Education at universities. In the recently published histories of the World Council of Comparative Education Societies (WCCES) and its members, none of the past presidents included in the objectives of their temrms of office the entrenchment and promotion of Comparative Education at universities (*see*: Masemann & Epstein, 2007 Epstein, 2007; Debeauvais, 2007; Mitter, 2007-2; Wilson, 2007; Bray, 2007) and that Masemann (2007:49), in a review of her term of office as WCCES president expresses concern about the fact that Comparative Education lacks firm support at universities. The only exception is Hickling-Hudson (2007:81) and even in her term of office that intention was, as far as could be ascertained, never followed up. This despite the fact that the place of Comparative Education at universities is pivotal for the future of Comparative Education as an academic endeavor and the fact that the New York Conference, the precursor to the Comparative and International Education Society (CIES), was set up by William Brickman out of concern of the low status of Comparative Education at universities in the United States of America in the early 1950's (Swing, 2007: 95). This concern about the low status of Comparative Education at universities was also the motive behind the setting up of other Comparative Education societies, such as the Comparative Education Society of Europe (CESE) and the Comparative and International Education Society of Canada (CIESC) (Majhanovich & Lanlin, 2007: 172).

The aim of this article is to assess the position of Comparative Education at universities. The focus will fall on the following thirteen countries/regions, of which the authors could find a rich supply of information: the United States of America (USA), Canada, United Kingdom and Ireland, Norway, Germany, Switzerland, the Czech Republic, Greece, Croatia, Bulgaria, Hungary, the Southern African region and greater China (that is China-Mainland, Hong Kong, Taiwan and Macao). In conclusion recommendations are put forward as to a strategy for the entrenchment of Comparative Education at universities.

The trajectory of Comparative Education at Universities Worldwide

From a study of the histories of Comparative Education at universities in the thirteen countries/regions specified in the introduction, the authors concluded that the following three phases could be distinguished and used as a general organizing framework for depicting the course of Comparative Education at universities worldwide:

i. A phase of the Establishment of Comparative Education:
   Comparative Education chairs are established at universities and Comparative Education courses are instituted.

ii. A phase of the Fragmentation of Comparative Education:
   Comparative Education chairs are abolished and Comparative Education courses are either scrubbed or severely reduced.

iii. A phase of the Broadening of Comparative Education:
   The expertise of comparativists are called upon as new courses are instituted. Although these courses do not carry the name Comparative Education, Comparative Education is subsumed in the themes offered.

Comparative Education at universities in Canada went through the phase of the Establishment of Comparative Education during the 1950s to the 1970s, through the phase of the Fragmentation of Comparative Education during the 1980s and the 1990s, and through the phase of the Broadening of Comparative Education during the 2000s. At universities in the USA, Comparative Education went through these phases about a decade before Canada; at universities in Western Europe about the same time as Canada. At universities in Eastern Europe, China and Southern Africa Comparative Education has, as will be explained, followed a somewhat modified version of this general trajectory, in each case being shaped by particular by particular national contextual factors..

Phase I The Establishment of Comparative Education at Universities

Precursors to the teaching of Comparative Education at universities stretching back into the late nineteenth century, and early twentieth century could be found in various instances. Vrcelj (2007:82) mentions dr. Albert Bazala's (1887-1947) course on "Modern Pedagogical Trends", covering school reform worldwide at the university of Zagreb (today in Croatia) , while Popov

(2007-1:101, 102; 2007-2) mentions firstly the visits of many foreign Educationists, such as Paul Monroe and William Russel to Bulgarian Universities during the 1920s and 1930s, and secondly, prof. Christo Nigentzov's (1881-1953) comparative education research publications such as "Schooling in Germany and the United States" (1926). However, as a distinct field forming a regular part of teacher education, Comparative Education was not yet visible.

According to Steiner-Khamsi (2000) James E. Russel, in the spring of 1900, at the University of Columbia, taught the first ever course in Comparative Education in the world. Following the pace-setting of Isaac L. Kandel at Teachers College, Columbia University, courses in Comparative Education proliferated greatly in the USA after 1920.

Isaac Kandel (1991-1965) was born in Rumania, received his school education in England, and studied at the University of Manchester. He became professor at Teachers College, Columbia University. Of the books he wrote the best known is *Studies in Comparative Education* (1933), for long, even after the Second World War, the only standard text in Comparative Education. At a time of the creation of national education systems, also in the United States of America, Comparative Education at universities was taught idiographically, in the "factors and forces" mode: particular education systems were studied and understood as the outcome of particular national forces.

In the context of the cold war, with education becoming part of the race between the superpowers after the launching of Sputnik in 1957 (*see*: Noah, 1986: 153) and in foreign aid in the field of education as part of the Truman doctrine, as well as the presence of proliferating international institutions such as UNESCO (*see*: Swing, 2007: 94) conditions were favorable for the expansion of Comparative Education's university base during the 1950s and the 1960s. Now the Comparative Education taught was of a more nomothetic nature. Following the example of C.Arnold Anderson's Comparative Education Center at the University of Chicago, and Noah and Eckstein's prescribed method in their publication *Toward a Science of Comparative Education* (1969) the focus shifted toward the role of education in development.

The history of Comparative Education at universities in Canada, could be traced back to the arrival of Isaac Kandel and Peter Sandiford from Great Britain to Teachers College, Columbia University in 1908 (Larsen *et al.*, 2007:26). Five years later Peter Sandiford, who wrote the text *Comparative*

Education (1918), moved from Columbia University to the University of Toronto, where he taught in the Department of Education until 1941. However, it was not until the 1950s that Comparative Education spread across the country. The late 1960s saw the beginnings of Comparative Education in the western provinces of Canada. Thus by the 1970s, there were eleven universities across the country with what could be called Comparative Education programmes or at least courses in Comparative Education within their education graduate programmes.

In the study of education at the Institute of Educational Research at the University of Oslo, established in the late 1930s, Comparative Education became part of the undergraduate program at universities in Norway (Brock-Utne & Skinningsrud, 2007:40). During the 1960s, the debate concerning the scientific standing of the discipline gained momentum. I an article in 1964, Per Rand asked for a more scientific approach by dismissing "national character" explanations of the educational uniqueness of individual countries, then in the vogue at universities in Norway. He pleaded for empirical, statistical studies, and for the focus of study to be shifted to the effect of education on the individual. In the 1960s, Comparative Education, likewise, gained considerable popularity and acceptance as a new and necessary educational discipline at undergraduate and postgraduate levels in England and Ireland (O'Sullivan, 2007:31). Sutherland *et al*. (2007: 155) ascribes the proliferation of Comparative Education at universities in the United Kingdom during the 1960s to the expansion of higher education brought about by the Robbins Report, which included exciting prospects for teacher education. Another factor was that, as more colonies gained independence in the 1960s, and as the Commonwealth Secretariat together with the British Council began sending scholars to the United Kingdom to take courses in Education, many universities began to recruit staff with a developing country experience. These events had a beneficial effect upon the development of Comparative Education at British universities (Sutherland *et al*., 2007: 160-161). Waterkamp (2007-1:57) writes that in the 1960s Comparative Education reached a high degree of independence in universities in Germany, when professorships were established which were exclusively dedicated to Comparative Education. The 1960s, 1970s and 1980s were years of growth for Comparative Education in Germany. The factors that led to an independent branch of Comparative Education of Comparative Education at universities in Germany included the political and economic events which led to the immigration of people from many countries to Germany and the resulting multicultural society (Waterkamp, 2007-2: 140).

Other factors were the cold war and the yearning for knowledge about the "East" (Waterkamp, 2007-2: 140-141) and educational aid for developing countries (Waterkamp, 2007-2: 144-145).

In Greece, Eastern Europe, China and Southern Africa the termination of dictatorships or colonialism and the creation of new states in which education was assigned a major role, created situations propitious for the development of Comparative Education at universities in Greece after 1974, Eastern Europe after 1990, China after 1976 and Southern Africa after 1960.

Comparative Education at universities in Greece came into being during the 1980s and the 1990s (Karras, 2007:66). After the fall of the Dictatorship in Greece (1974), the Greek Teacher Union demanded, among others, through the mass mobilization of its members, the incorporation of further education for teachers. The new teacher was supposed to be equipped with scientific knowledge. The course of Comparative Education was first taught in the 1980s by Andreas Kazamias at the University of Crete, by Maria Iliou at the University of Ioannina and by Panagiotis Penianis at the university of Cyprus. In the course of time, more courses, were added and today the study of Comparative Education is available at most Departments of Education at universities in Greece (Karras, 2007:67).

In the Czech Republic, there were during the decades before the Second World War an active Comparative Education research community among university faculty, although Comparative Education was not part of teacher education (Walterová, 2007-1:90). In Bulgaria at the same time, there was not only a steady stream of research, but prof. Christo Negentzov (1881-1953) offered a course on schools in Europe and the US at Sofia University (Popov, 2007-1:102). The communist regime, during the years 1944-1989, however, bought an end to these early promising events. In the repressive atmosphere, when every little interest in Western Education was considered a crime, prof Christo Negentzov, for example, left Sofia University (Popov, 2007-1:105). Very reduced contact with the outside world had the same severely stifling event on Comparative Education in the Czech Republic (Walterová, 2007-1:91).

The end of the communist regime in 1989 and the concomitant desire to rejoin the international community led to a new appreciation for the informative role of Comparative Education. The result is that today Comparative Education is included in the teacher education programmes of all nine faculties of Education in the Czech Republic (Walterová, 2007-1:91), while it is, in accordance

with government prescription, part of teacher education programmes in Bulgaria (Popov, 2007-1:107).

In China, Comparative Education went through a similar history. In the 1930s, Comparative Education was first established as a formal course at Beijing Normal University and Zhongsham University. Comparative Education was abolished as a field of study in the 1950s after the establishment of the People's Republic of China in 1949. The new government considered Comparative Education to be "a bourgeois pseudoscience that worshipped and had blind faith in things foreign" (Cheng, cited by Manzon, 2007:113). Further political upheavals in the 1960s with the cultural revolution in 1966 ushered China into a 10-year period of national isolation.

After Mao's death in 1976, the opening-up to the outside world marked a renaissance for Comparative Education. Foreign education research became important in the context of the reform and the open door policy (Mingyuan & Qin, 2007: 226). Institutes of foreign education were established at Beijing International University, East China Normal University in Shanghai, South China Normal University, North East Normal University, Hangzhais University and Fujean Normal University. In 1980s, a government policy document classified Comparative Education as a sub discipline of Educational study Comparative Education during the third year of their course (Manzon, 2007:117).

At the University of Hong Kong, Mark Bray has built the Comparative Education Research Center into one of the most prolific producers of Comparative Education literature in the world.

The countries of Southern Africa (with the exception of South Africa) gained their independence that the first universities were established. In the development of the new nations, education was regarded as the most powerful instrument. Teacher education, then, was one of the main activities of these universities. From the time of their inception, Comparative Education has played an important part in teacher education programmes (*see:* Bulawa & Tsayang, 2006:6; Muganda & Alphonce, 2006:28; Seotsanyana & Ntabeni, 2006:54; Machingura & Mutemeri, 2006:90-91).

In South African universities, Comparative Education too gained a foothold in the 1960s and, especially, at the historically Afrikaans and historically Black universities, acquired an infrastructure (Departmental Education and faculty exclusively occupied with Comparative

Education) and a prominence in undergraduate and graduate Education course programs, probably unparalleled anywhere else in the world (*see:* Wolhuter, 1994).

To summarize then, Comparative Education gained a place at universities in Western Europe and North America during the first half of the twentieth century. It seemed as if at some point the growing institutions of teacher education acquired a critical mass, enabling space for comparativists to practice their profession, at a time when the world political scene was dominated by a few large players, and when nationalism was in fashion, Comparative Education was then practiced very much in the Kandlian ("factors and forces") mode. The post-second World War euphonic belief in education as panacea for all societal problem provided even more impetus for the growing stature of Comparative Education at universities in North America and Western Europe in the 1950s and 1960s.

The independence of Africa after 1960, and the rejoining of the international world by Greece after 1974, Eastern Europe after 1989 and China after 1976, too were powerful catalysts for Comparative Education in those regions.

Phase II The Fragmentation of Comparative Education at Universities

In the context of the disillusionment since early 1970s with the results of the investment in education the previous decades (as outlined above under the historical evolution of Comparative Education), the inward turning of America following the Vietnam war and the economic slump that followed the oil-crisis of 1973, Comparative Education's fortunes at universities in the USA were reversed. In his 1972 CIES presidential address Andreas Kazamias (1972) expressed his concern about the death of parts of Comparative Education at universities in the USA. In 1990 Lawson (1990:161) writes that at that stage, it was very unusual to find more than two full-time Comparative Education specialists at a university in the USA.

By the 1980s, Comparative Education suffered the same fate in Canada, as programs and offerings in Comparative Education began to fade. As key faculty retired, only courses limited in scope were offered by faculty; for whom Comparative Education appeared to be secondary to their main teaching duties (Larsen *et al.*, 2007:22). During the nineties, the position of Comparative Education at universities in Germany, likewise, weakened considerably (Waterkamp, 2007-1:58). O'Sullivan (2007: 31) writes that during the 1970s to the 1990s, Comparative Education at

universities in England and Ireland went through a "crisis of confidence" and a period of decline. According to Sutherland *et al*. (2007:159) the contraction of Comparative Education at universities in the United Kingdom commenced with the government's 1972 White Paper on education. The predicted drop in population growth led to the closure of many institutions of teacher education. Writing in 1990s, Holmes (1990:85) notes that at that stage only the University of London had a chair of Comparative Education, although the discipline is offered at a further eight British universities.

Apart from the factor mentioned above (the Vietnam War, the economic slump and the disillusion with education) the changes of fortune of Comparative Education could also probably be linked to a number of additional factors. The declining number of student teachers at Western European and North American universities spelled a declining space for Comparative Education. The neo-liberal economics since the early 1980s, especially the decline in state spending, meant less money for universities. Even in the case of Bulgaria (where, since 1989, Comparative Education has been on a growth curve). Popov (2007-1:106) believes that financial stringency has meant that Comparative Education could not reach its potential. The neo-liberal economic creeds' cult of accountability and efficiency, which had its effect in the area of education on an emphasis on "outcomes", had a negative effect on Comparative Education too. The marginalization of Comparative Education at universities is part of a broader trend of the downscaling of the more theoretical courses of Education (such as Philosophy of education or History of Education) in teacher education programs, as teacher education is increasingly conceptualized as equipping students in a series of skills or techniques (much akin to the training of trades people), rather a schooling in the critical comprehension or schooling in an academic/theoretical foundation (*see:* Altbach, 1991:492; Schweizfurth, 1999:94). An interesting exception is Hungary. Holik (2007:137) writes that the post-1990 free-market reforms, actually had a beneficial effect on Comparative Education at universities in Hungary. In the free market, where people had a choice of which school they would send their children, schools have become the subjects of meticulous comparison on local, national and international levels. Schools have become mutually rivaling institutions, compared by consumers. Teachers meet these issues every day and therefore teacher education must deal with it. Comparative Education makes teacher students acquainted with the problems of quality in education, quality evolution, questions of controlling education systems, and efficiency of different education policies.

In South Africa the government spearheading the socio-political and educational dispensation after 1994, quickly changed the requirements for teacher education. Programs are now required to train students for seven roles that teachers must fulfill (*see:* Wolhuter, 2006:133-134). Under each role, a list of competences is listed. This was the death-knell for the basic Education disciplines, such as Philosophy of Education, which had traditionally figured very strongly in (pre-1994) South African teacher education programmes. In any case, Comparative Education was in the pre-1994 era often criticized from progressive quarters that the way it was then taught at South African universities (wholly in the Kandlian, i.e. "factors and forces" mold – one effect of international intellectual boycott waged against South Africa 1960-1990, was that developments in post-1960 Comparative Education abroad did not reach South Africa till 1994) served to justify the then government's segregation policies in education (*see*: Bergh & Soudien, 2006:47).

Phase III The Broadening of Comparative Education at Universities

There is plenty of evidence that during the 2000 Comparative Education at universities is on the rise again as a number of (local, national, regional and global) contextual forces call forcefully and/or facilitate the infusion of undergraduate and graduate education courses with comparative and international perspectives. The broadening are taking on one or more of three forms in the various parts of the world surveyed:

- Comparative Education courses *per se* (i.e. under the name Comparative Education) are instituted
- Courses in which Comparative Education is subsumed (such as Education and Development. This trend paralleled a systemic change in the CIES at the turn of the century, where there was a trend towards decentralization and the rise of special interest groups (*see*: Swing, 2007: 111-112). Mitter (2007-1: 125) detects a similar trend in CESE conference activities. This trend also ties with shifts in for example the British Association of International and Comparative Education (BAICE) which includes under their renewed (2004) aims the promotion of cross-disciplinary research.
- Education courses imbued with a comparative/international dimension.

Contextual forces, favoring the resurge of Comparative Education in the 2000s were in the first place the rise of the number of student teachers globally (just as a decline in the number of student teachers during the previous decade or two corresponded with the dwindling of Comparative Education at universities). Globalization and its related trends have an array of implications for education. And for Comparative Education in particular, for example the rationale for Comparative Education to be included in teacher education programmes to include to understand domestic education, and to analyze and to evaluate domestic education and domestic education policy in broader international context, which Walterová (2007-1:92) enumerates as one of the aims of Comparative Education courses at universities in the Czech Republic. . International competition and the growing influence of international development agendas such as the Millennium Development Goals have attracted widespread analysis and sustained critical analysis (Sutherland *et al.* , 2007: 166-167).

The ever-growing need for Global Education in schools (*see:* Mundy *et al.*, 2007) create a further imperative for Comparative Education in teacher education programs (*cf.* Masemann *et al.*, 2007:28-29). With schools increasingly called to prepare students for World Citizenship and the formation of a global perspective in schools (in curricula textbooks, the attitude of teachers and students towards the word, the development of a national and an international identity, etc., instead of the traditional focus of schools on national issues and viewing the world through the national lens), there is a corresponding need of a global perspective in teacher education programmes.

Regionalization is another force promoting comparative and international dimension in teacher education programs. Regionalization most conspicuous in the countries of the European Union. Education students need to be thoroughly acquainted with for example the Bologna Declaration or the Lisbon Goals, in order to understand their own, domestic education systems. Even in the case of Switzerland – falling outside the European Union – Leutwyler and Schlüsler (2007:53) contends that the forces of regionalization in the European Union have an influence on the education system and policies of Switzerland. The teacher education programme at the university of Athens now includes a course "European Integration: An Educational Challenge" (Karras, 2007:69) and that of the University of Egeo, Greece a course "Comparative Education: Education in the European Countries" (Karras, 2007:73), while teacher education programs in the Czech Republica

give special attention to European values, European citizenship, the Lisbon strategy in education and European Union educational programmes, strategies, aims, principles and policy (Walterová, 2007-1:92).

The internationalization of universities (faculty and student exchange, international conferences attended by faculty, international research projects conducted by faculty, etc.) facilitates the extension of international dimensions in Education courses.

The increasing multicultural, multilingual and multireligious make-up of school populations, too call for an increased presence of Comparative Education content in teacher education programs. Noah Eckstein's view of Comparative Education being a touchstone to a culture (also explained above, under the significance of Comparative Education) is relevant here too. As education is the outcome of societal forces, Comparative Education is, according to Noah (1986: 156-157) a fruitful approach to understanding the values, culture and achievements of other societies. Also relevant here is Broadfoot's (1999:21) view of the contemporary significance of Comparative Education. With the focus of the education debate shifting increasingly towards how learning can best be facilitated as opposed to teaching, and on learning outcomes rather than inputs, Broadfoot (1999:21) maintains that Comparative Education studies acquire increasing value on the strength of their capacity to relate individual perspectives to societal contexts, and to group culture, individuals and institutions in an intellectually coherent manner that will facilitate learning.

Northern countries' involvement in development aid projects in the South continues to provide a powerful stimulus for Comparative Education at universities in Western Europe and North America (as is clear from, for example, the case of Norway, which will be discussed below).

The differential effects of the neo-liberal economic resolution has been described above. Even where the neo liberal economic revolution was a factor in the down-scaling of Comparative Education infrastructure at universities, its many consequences in the field of education, such as privatization of education, lifelong education, the employment of technology in education, demands for school effectiveness, quality control, and emphasis on standards and international comparability studies such as those of the IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) and PISA (Program for International Student Assessment), led to an appreciation of comparative and international perspectives in Education courses, as pointed out

by several comparativists commenting on the position of Comparative Education at universities in their countries (Leutwyler & Schlüssler, 2007:53; Karras, 2007:78; Holik, 2007:137; Waterkamp, 2007-2: 147). The new assessment of the value of and need for comparative and international perspectives in teacher education programs also flows from the many educational issues facing educational planners and policy makers worldwide, e.g. equal educational opportunities, assessment or decentralization.

The above forces have then resulted in, where Comparative Education courses are not taught under that name, a host of courses at universities on themes under which Comparative Education is subsumed, such as:

- education systems and school management
- democracy and civil education
- education and development
- Human Rights education
- the context of schooling: identities and social justice
- lifelong education
- education system planning
- education policy studies
- higher education systems: transformation and policy
- comparative studies of private education
- curriculum and instruction abroad
- Globalization and education
- International Education Policy
- European dimension in education
- European integration and educational institutions
- European aspects and teaching: Curricula and teaching
- Comparative Teacher education
- Trends in International Education Theory
- Key issues in International education

Put together, the Comparative Education courses taught at universities in the countries surveyed, the courses in Education in which Comparative Education is subsumed, and the education courses imbued with comparative and international perspectives present a richly textured and, or balance, a promising picture of Comparative Education at universities worldwide.

In the United States of America the Council of Learned Societies in Education has identified Comparative Education as a major academic approach that helps to define the foundations of education. Thus, Comparative Education as a subject can be found in some schools and colleges of Education throughout the United States of America. Comparative Education however, is often missing as a course requirement in many Education degree programmes in American higher education institutions (Kubow & Fossum, 2007-1:11). Without this course requirement, it is unlikely that instructors in other courses of Education will incorporate cross-national dimensions in their curricula (*Ibid.*). This opinion is supported by the fact that when international perspectives are found in general foundational texts they are often relegated to one chapter drawing on intermittently, having the comparative perspective undefined and unintegrated as a conceptual tool for interpreting educational assumptions and practices (Kubow & Fossum, 2007-2:21).

Recent research has shown that to a large degree, Comparative Education in Canadian universities still remains fragmented. However, there is plenty of evidence that Comparative Education is on the rise and that comparative and international content and perspectives are increasingly being taught across many graduate courses. Larsen *et al.*'s (2007) survey show that 24 Canadian Universities offer Comparative Education graduate courses.

In England and Ireland the early 1990s witnessed the same resurge of Comparative Education at universities as in Canada. The status of Comparative Education in the postgraduate sector in particular began to rise again and it is currently a vibrant field of study (O'Sullivan, 2007:35). The reasons for this are the impact of globalization, advances in informational and communicative technology, and the relative ease of international travel (*Ibid.*).

In Norway there are clear signs of a rise in the fortunes of Comparative Education at universities. Currently the field of Comparative Education at universities in Norway focuses on multicultural education, worldwide issues in education, and education and development (Brock-Utne & Skinningsrud, 2007:45). In 1997 Birgit Brock-Utne took the initiative to create an international

Masters program in International Education at the Institute of Educational Research at the University of Oslo. Students could specialize in either "Educational Policies and Planning" or "Education in Africa". Many students from Asia and Latin America enrolled for the "Education in Africa" specialty too, the name of which was subsequently changed to "Education and Development".

Despite a loss of organizational strength Comparative Education in Germany made some progress since the 1990s. This is mainly due to the endeavor done within the orbit of the Commission for International Comparative Education of the German society for Education (Waterkamp, 2007-1:58). There were on the one hand comparativists who focused on the industrialized countries and, on the other, developing-countries oriented researchers who assemble their efforts under the rubric of development. There is also a fresh interest in widening the scope of international comparative research in education to a world perspective: theories of a world system as a constituent power in educational politics of all countries, ideas of global learning, concepts of world learning and even the revitalization of the notion of humankind were started, discussed and substantiated by research.

In Switzerland, Comparative Education is weakly established in academic institutions (Leutwyler & Schlüssler, 2007:50). The only exception is the University of Geneva which has had a long tradition of Comparative Education. Two chairs explicitly deal with Comparative Education: Anthropology of Education and Intercultural Psychology (incumbent: Pierre Dasen) and Politics, Economy, Management and Comparative Education (incumbent: Siegfried Hanhart). Furthermore, many researchers in Education cultivate a comparative approach.

The establishment and growth of Comparative Education at universities in Greece after the 1974 political change has been explained, and mention has been of the fact that today, the study of Comparative Education is available at most Departments of Education at Greek universities (*see:* Karras, 2007:68-80).

It has been explained how Comparative Education in Hungary benefited from the neo-liberal economic revolution. Although there are no independent Comparative Education departments in the universities in Hungary, comparative education research is carried out by many Education

departments because of the need to imbue Education research with an international perspective (Holik, 2007:139). Comparative Education also appears in teacher education programs.

A serious effort to overcome isolation commenced soon after the velvet revolution in the Czech Republic in 1989. Social change, democratization and a new political orientation sparked educational transformation. The call for educational reforms to take into account European and global trends underlined the need for the revival of Comparative Education (Walterova, 2007-2: 261, 267). It has been mentioned how, in the post-1989 context, Comparative Education became part of teacher education in all nine Faculties of Education at Czech universities. The aims of Comparative Education are to support:

- an international and intercultural, especially European, dimension in Education
- an appreciation and understanding of the contribution of education to global development
- the learning to analyze education systems and the critical evaluation of domestic education and domestic education policy in broader international context (Walterová, 2007:92).

In the post-1989 context Comparative Education in Bulgaria surged. All ideological and party-political prejudices and restraints in education and research have been abolished and, in spite of limited opportunities for conducting Comparative Education research because of financial constraints, much better conditions exist for the enlargement of academic contacts with countries from all over the world. Since 1997, according to Bulgarian higher education standards, Comparative Education has been introduced as an obligatory part of all university teacher education programs (Popov, 2007-1:107). Similarly, in Croatia, Comparative Education is currently taught in all three faculties which educate teachers (Vrcelj, 2007:89).

The remarkable growth of Comparative Education in post-Mao China has been described above. In China, the specialized teaching of Comparative Education is undertaken by institutes and programs, usually set up in normal teaching universities. From the four institutes of Comparative Education existing in 1989, there are now almost one hundred Comparative Education institutes in China. At normal universities, students majoring in Education are required to study Comparative Education during the third year of their course (Manzon, 2007:117). At Hong Kong University the Comparative Education Research Center (CERC) established by Mark Bray in 1984, has developed into a proliferate producer of Comparative Education literature.

Under the fragmentation of Comparative Education it has been pointed out how Comparative Education fell victim of post-1994 teacher education reform in South Africa. While the number of explicitly Comparative Education have diminished sharply, teacher education programs fulfilling the exigencies of the post-1994 socio-political context now include many courses which obviously contain strong Comparative Education elements. Examples include "Justice, democracy and education", "Higher education systems: planning and policy" and "Lifelong education" (Wolhuter, *et al.,* 2007:132-133). At universities in Southern Africa outside South African "Comparative Education" courses persists, for example in Botswana (*see:* Bulawa & Tsayang, 2006:6), the University of Swaziland (*see:* Mazibuko, 2006:23, 25) the University of Dar Es Salaam and the Open University of Tanzania (*see*: Muganda & Alphonce, 2006:34-35), the National University of Lesotho (*see:* Seotsanyana & Ntabeni, 2006:58), the University of Namibia (*see:* Likando *et al.*, 2006:78-81) and the University of Reunion (*see*: Lucas *et al.*, 2006), while at the same time themes with clearly strong Comparative Education facets are appearing for example "International Adult Education" at the University of Botswana (Bulawa & Tsayang, 2006:7) and Formal and Nonformal education, and Education and Social Change at the National University of Lesotho (*see:* Seotsanyana & Ntabeni, 2006:57).

Conclusión

During its hundred years of history at universities, Comparative Education went through three phases: a phase of the establishment of Comparative Education, a phase of the fragmentation of Comparative Education, and a phase of the broadening of Comparative Education. In Canada, Comparative Education went through the phase of establishment during the 1950s-1970s, the phase of fragmentation during the 2000s. In Western Europe Comparative Education moved through these phases at about the same time as in Canada, while in the United States of America it went through each phase about a decade before Canada. In Eastern Europe and China Comparative Education made an early and a promising start at universities early in the twentieth century (catalyzed by contextual factors such as decolonization, nation building and the creation of national education systems), only to be shattered during years of repressive, totalitarian regimes since 1945. After the advent of democracy and/or opening up to the outside world (1974, 1976 and 1989 in respectively Greece, China and Eastern Europe), Comparative Education blossomed – it became well entrenched in universities where both Comparative Education per se

is taught, and where Comparative Education is subsumed under other Education courses. South Africa's re-joining of the international world in 1994 and the ensuing teacher education reforms, brought about an instantaneous demolishing of Comparative Education infrastructure at universities, while at the same time Comparative Education has obtained new relevance in the many new courses, dictated by contextual exigencies, which are now part of teacher education programs. In the other Southern African countries, where Comparative Education commenced when universities were founded in the 1960s in the context of decolonization, it has succeeded to retain its infrastructure and place in teacher education programs, while at the same time it has found a place in other relevant Education courses, in which it is subsumed.

While the above Comparative Education of Comparative Education paints a rich, thriving and promising, if chequered picture, the biggest cause for concern is the downscaling of Comparative Education infrastructure (chairs of Comparative Education) and explicitly Comparative Education courses at the universities in North America, Western Europe and South Africa. When Comparative Education is only present scatteredly subsumed in other courses, the concern is that education students are not introduced to the full range, depth and possibilities of Comparative Education and Comparative Education method, a concern that has been expressed by comparativists (e.g. Kubow & Fossum, 2007-2:11; Weeks *et al.,* 2006:15). To address this problem a threefold strategy is recommended. Firstly, few academic communities have an organization such as Comparative Education, with its same 32 national/regional organizations worldwide (each with its conferences, journals, etc.), confederated into the World Council of Comparative Education Societies. Comparativists could well capitalize on this asset to prevent Comparative Education from fizzling out. Secondly, the persistent comparative study of Comparative Education at universities could yield powerful results assisting comparativists to make their endeavour useful, and to make the relevance thereof known. Which leads to the third prong of the strategy, namely that comparativists should, as Kubow & Fossum (2007-2:16) put it "clearly articulate the usefulness of Comparative Education at grassroots level". Such a threefold strategy could contribute well towards ensuring that Comparative Education takesits rightful place in educating teachers for the unfolding new global society.

References

Altbach, P.G. 1991. Trends in Comparative Education. *Comparative Education Review* 35:491-507.

Altbach, P.G. (*ed.*) 1996. *The international academic profession: portraits of fourteen countries.* Princeton, N. J.: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Arnove, R.F. 2001. Comparative and International Education Society (CIES) facing the twenty-first century: Challenges and contributions. *Comparative Education Review* 45(4):477-503.

Bergh, A-M. & Soudien, C. 2006. The institutionalization of comparative education discourses in South Africa. *Southern African Review of Education* 12(2): 35-59.s

Broadfoot, P. 1999. Not so much a context, more a way of life? Altbach, P.G. 1991. Trends in Comparative Education. *Comparative Education Review* 35:491-507.

In the 1990s. *In:* Alexander, R., Broadfoot, P. & Phillips, D. (*eds.*). Learning from comparing: new directions in comparative educational research. Wallingford: Symposium Books: 21-31.

Brock-Utne. B. & Skinningsrud, T. 2007. Comparative Education in Norway. *In*: Wolhuter, C. & Popov, N. (*eds*). *Comparative Education as Discipline at Universities Worldwide*. Sofia: Bureau for Educational Services: 38-47.

Bulawa, P. & Tsayang, G. 2006. The present and future of Comparative Education and History of Education in Botswana. *In:* Wolhuter, C.C. (*ed.*) *Aurora Australis: Comparative Education and History of Education at Universities in Southern Africa/Education Comparée et Histoire de l' éducation dans les universités d' Afrique Australe.* Potchefstroom: C.C. Wolhuter: 1-13.

Cook, R.J.; Hite, S.J. & Epstein, E.H. 2004. Discerning Trends, Countours an Boundaries in Comparative Education: A Survey of Comparativists and their Literature. *Comparative Education Review* 48(2):123-149.

Debeauvais,M.2006. From Würzburg to Rio: 1983- 1987. *In*: Masemann, V.; Bray, M.; & Manzon, M. (eds) *Common Interests, Uncommon Goals: Histories of the World Council of Comparative Education Societies and its Members*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong: 33-38.

Epstein, E.H. 2007. The World Council at the Turn of the Turbulent 80s. *In*: Masemann, V.; Bray, M.; & Manzon, M. (eds) *Common Interests, Uncommon Goals: Histories of the World Council of Comparative Education Societies and its Members*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong: 20-32.

Epstein, E. H. and Caroll, K.J. 2005. Abusing Ancestors: Historical Functionalism and the Postmodern Deviation in Comparative Education. *Comparative Education Review* 49(1): 62-88.

Hickling-Hudson, A. 2007. Improving Transnational Networking for Social Justice: 2001-2004. *In*: Masemann, V.; Bray, M.; & Manzon, M. (eds) *Common Interests, Uncommon Goals: Histories of the World Council of Comparative Education Societies and its Members*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong: 69-82.

Holik, H. 2007. Teacher Training and Comparative Education in Hungary. *In*: Charl Wolhuter,C. & Popov, N. (*eds*) *Comparative Education as Discipline at Universities Worldwide.* Sofia: Bureau for Educational Sciences: 137-142.

Holmes, B. 1990. Western Europe. *In*: Halls, W.D. (*ed*.). 1990. *Comparative Education: Current Issues and Trends*. London: Jessica Kingsley.

Jencks, C. *et al.* 1972. *Inequality: A re-assessment of the effect of family and schooling in America.* London: Basic Books.

Kandel, I.L. 1933. *Comparative Education.* Boston: Houghton Miffin.

Karras, K.G. 2007. Comparative as a University Discipline: the case of Teachers Training Institutions in Greece. *In:* Wolhuter, C. Popov, N. (*eds*). *Comparative Education as Discipline at Universities World Wide.* Sofia: Bureau for Educational Services: 65-80.

Kazamias, A.M. 1972. Comparative Pedagogy: An Assignment. *Comparative Education Review* 16(3):406-411.

Kubow, P.K. & Fossum, P.R. 2007-1. Comparative Education in the USA. In: Wolhuter,C. & Popov, N. (eds) *Comparative Education as Discipline at Universities Worldwide*. Sofia: Bulgarian Comparative Education Society: 9-20.

Kubow, P.K. & Fossum, P.R. 2007-2. *Comparative Education: Exploring issues in international context*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education/Merrill Prentice Hall.

Larsen, M.; Majhanovich & Masemann, V. 2007. Comparative Education in Canadian Universities. *In:* Wolhuter, C. & Popov, N. (*eds*) *Comparative Education as Discipline at Universities Worldwide*. Sofia: Bureau for Educational Services: 19-30.

Lawson, R.F. 1990. North America. *In*: Halls, W.D. (*ed*.) *Comparative Education: Current Issues and trends*. London: Jessica Kingsley.

Leutwyler, B. & Schüssler, L. 2007. Between Recognized Relevance and Dwindling Presence: The Case of Switzerland. In: Wolhuter,C. & Popov, N. (eds). *Comparative Education as Discipline at Universities World Wide.* Sofia: Bureau for Educatonal Services: 48-56.

Likando, G.N.; Katzao, J.J. & Lijambo, T.C. 2006. The State of History and Comparative Education in Namibia. *In:* Wolhuter, C.C. (*ed.*) *Aurora Australis: Comparative Education and History of Education at Universities in Southern Africa/Education Comparée et Histoire de ℓ' éducation dans les universités d' Afrique Australe.* Potchefstroom: C.C. Wolhuter: 67-88.

Lucas, R.; Alasui, D.; S. Moussa, A. & Tupin, F. 2006. *Histoire de ℓ' éducation compare à la Réunion Situation, defies. In:* Wolhuter, C.C. (*ed.*). *Aurora Australis: Comparative Education and History of Education at Universities in Southern Africa/Education Comparée et Histoire de ℓ' éducation dans les universités d' Afrique Australe.* Potchefstroom: C.C. Wolhuter:101-118.

Machingura, V. & Mutemeri, J. 2006. The State of Comparative Education and History of Education in Zimbabwe. *In*: Wolhuter, C.C. (*ed*.). *Aurora Australis: Comparative Education and History of Education at Universities in Southern Africa/Education Comparée et Histoire de ℓ' éducation dans les universités d' Afrique Australe.* Potchefstroom: C.C. Wolhuter: 89-99.

Majhanovich, S. & Lanlin, Z. 2007. The Comparative and International Education Society in Canada (CIESC). . *In*: Masemann, V.; Bray, M.; & Manzon, M. (eds) *Common Interests, Uncommon Goals: Histories of the World Council of Comparative Education Societies and its Members*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong: 170-182.

Manzon, M. 2007. Teaching Comparative in Greater China: Contexts, Characteristics and Challenges. *In:* Wolhuter, C. & Popov, N. (*eds.*). Comparative Education at Universities World Wide. Sofia: Bureau for Educational Services: 111-128.

Masemann, V..L. 1990. Ways of knowing: Implications for Comparative Education. *Comparative Education Review* 34:405-475.

Masemann, V.L. 2007. The Long Road to Montreal and Beyond:1987- 1991. *In*: Masemann, V.; Bray, M.; & Manzon, M. (eds) *Common Interests, Uncommon Goals: Histories of the World Council of Comparative Education Societies and its Members*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong: 39-49.

Masemann, V. & Epstein, E.H. 2007. The World Council from 1970 to 1979. *In*: Masemann, V.; Bray, M.; & Manzon, M. (eds) *Common Interests, Uncommon Goals: Histories of the World Council of Comparative Education Societies and its Members*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong: 13-19.

Mazibuko, E.Z. 2006. The state of History Education and Comparative Education in Swaziland. *In*: Wolhuter, C.C. (*eds*.) *Aurora Australis: Comparative Education and History of Education at*

Universities in Southern Africa/Education Comparée et Histoire de ℓ' éducation dans les universities d' Afrique Australe. Potchefstroom: C.C. Wolhuter:15-26.

Mingyuang,G. & Qin, G. 2007. The Chinese Comparative Education Society. . *In*: Masemann, V.; Bray, M.; & Manzon, M. (eds) *Common Interests, Uncommon Goals: Histories of the World Council of Comparative Education Societies and its Members*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong:225-239.

Mitter, W. 2007-1. The Comparative Education Society in Europe (CESE). . *In*: Masemann, V.; Bray, M.; & Manzon, M. (eds) *Common Interests, Uncommon Goals: Histories of the World Council of Comparative Education Societies and its Members*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong: 116-127.

Mitter, W. 2007-2. Turmoil and Progress. *In*: Masemann, V.; Bray, M.; & Manzon, M. (eds) *Common Interests, Uncommon Goals: Histories of the World Council of Comparative Education Societies and its Members*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong: 50-61.

Muganda, C.K. & Alphonce, N.R. 2007. The State of Comparative Education and History of Education in Tanzania. *In:* Wolhuter, C.C. (ed). *Aurora Australis: Comparative Education and History of Education at Universities in Southern Africa/Education Comparée et Histoire de ℓ' éducation dans les universities d' Afrique Australe.* Potchefstroom: C.C. Wolhuter: 27-39.

Mundy, K.; Manion, C.; Masemann, V. & Haggerty, M. 2007. *Charting Global education in Canada's Elementary Schools: Provincial, District and School Level Perspectives.* Canada: UNICEF.

Noah, H.J. 1986. The Use and Abuse of Comparative Education. *In:* Altbach, P.G. & Kelly, G.P. (*eds.) New Approaches to Comparative Education.* Chicago: The University of Chicago Press: 153-165.

Noah, H.J. & Eckstein, M.A. 1969. *Towards a Science of Comparative Education*. London: Macmillan.

O'Sullivan, M. 2007. Comparative Education in Initial Primary Teacher Education in Ireland and the UK. *In*: Charl Wolhuter,C. & Popov, N. (*eds*) *Comparative Education as Discipline at Universities Worldwide.* Sofia: Bureau for Educational Sciences: 31-37.

O'Sullivan, M.; Maarman, R.F.A. & Wolhuter, C.C. 2007. Primary Student Teachers' Perception of and Motivations for Comparative Education: Findings from a comparative study of an Irish and South African Comparative Education course. *Compare* (forthcoming).

Popov, N. 2007-1. History of Bulgarian Comparative Education. *In*: Wolhuter, C. & Popov, N. (*ed*.) *Comparative Education at Universities World Wide.* Sofia: Bureau for Educational Sciences: 95-110.

Popov, N. 2007-2. An American on Schools in Bulgaria: In Honor of William Russel (1890-1956) (Paper presented at the 5th International Conference on Comparative Education, Teacher Training and New Education Agenda, Sofia University, Sofia, Bulgaria, 28-31 August 2007).

Schweisfurth, M. 1999. Resilience, resistance and responsiveness: Comparative and International Education at United Kingdom universities. *In*: Alexander, R.; Broadfoot, P. & Phillips, D. (*eds*). *Learning from Comparing: new directions in Comparative Educational research Volume I: Contexts, classrooms and outcomes.* Oxford: Symposium Books.

Seotsanyana, M. & Ntabeni, M. 2006. The State of History of Education and Comparative Education at the National University of Lesotho: *In:* Wolhuter, C.C. (*ed.) Aurora Australis: Comparative Education and History of Education at Universities in Southern Africa/Education Comparée et Histoire de ℓ' éducation dans les universities d' Afrique Australe.* Potchefstroom: C.C. Wolhuter:51-65.

Sutherland, M.B.; Watson, K. & Crossley,M. 2007. The British Association for International and Comparative Education (BAICE). . *In*: Masemann, V.; Bray, M.; & Manzon, M. (eds) *Common Interests, Uncommon Goals: Histories of the World Council of Comparative Education Societies and its Members*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong: 155-169.

Swing, E.S. 2007. The Comparative and International Education Society (CIES). *In*: Masemann, V.; Bray, M.; & Manzon, M. (eds) *Common Interests, Uncommon Goals: Histories of the World Council of Comparative Education Societies and its Members*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong: 94-115.

Vrcelj, S. 2007. History of Comparative education in Croatia. In: Wolhuter, C. & Popov, N. (ed.) *Comparative Education at Universities World Wide.* Sofia: Bureau for Educational Services: 81-89.

Walterová, E. 2007-1. Comparative Education for Teachers in the Czech Republic: Aims, Models, Problems. In: Wolhuter, C. & Popov, N. (eds.) *Comparative Education as Discipline at Universities World Wide.* Sofia: Bureau for Educational Sciences: 90-94.

Walterova, E. 2007-2. The Comparative Education Section of the Czech Pedagogical Society (CEP-CPS). . *In*: Masemann, V.; Bray, M.; & Manzon, M. (eds) *Common Interests, Uncommon Goals: Histories of the World Council of Comparative Education Societies and its Members*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong: 256-267.

Waterkamp, D. 2007-1. Comparative Education as a Field of Teaching in German Universities. In: Wolhuter, C. & Popov, N. (eds.) *Comparative Education as Discipline at Universities World Wide.* Sofia: Bureau for Educational Sciences: 57-64.

Waterkamp, D. 2007-2. The Section for International and Intercultural Education in the German Society for Education (SIIVEDGE). . *In*: Masemann, V.; Bray, M.; & Manzon, M. (eds) *Common Interests, Uncommon Goals: Histories of the World Council of Comparative Education Societies and its Members*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong: 139-154

Weeks, S.G.; Herman, H.D.; Maarman, R.F. & Wolhuter, C.C. 2006. SACHES and Comparative, International and Development Education in Southern Africa: The challenge and future prospects. Southern African Review of Education 12(2):5-20.

Wilson, D.N. 2007. From Sydney to Cape Town to Chungbu: 1996-2001. *In*: Masemann, V.; Bray, M.; & Manzon, M. (eds) *Common Interests, Uncommon Goals: Histories of the World Council of Comparative Education Societies and its Members*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong: 62-68..

Wolhuter, C.C. 1994. Vergelykende Perspektief op Vergelykende Opvoedkunde in Suid-Afrika. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde* 14(3):155-159.

LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN COMPARADA EN MEXICO

Marco Aurelio Navarro Leal
Dora María Lladó Lárraga
Luis Iván Sánchez Rodríguez

Abstract

In Mexico, comparative education is a young field of study. There are some works from the third decade of the last century, but it was until the last two decades when a special interest can be noticed by the number of related publications. Nevertheless, many of the studies that have been published, under the heat of the globalization process, are very much on the line of the empiricism. In Mexico, there is a strong need for training comparativists on the field of education.

In this country, higher education level is integrated by more than two thousand public and private institutions, belonging to four sectors: the technological institutions, the “normal” schools in charge of teacher training, public and private universities. Only in 42 universities (15 public and 27 private) diverse courses related to our fields were found.

This paper explores a comparative analysis of these courses: objectives, syllabus contents, academic units, pedagogical approach, reading materials and assessment procedures. Besides the comparative analysis and its conclusions, the paper includes a discussion and some suggestions for training comparativists in education.

Resumen

En México, la educación comparada es un campo disciplinario aún joven. Aunque destacan algunos trabajos realizados en la tercera década del siglo pasado, no fue sino hasta las últimas dos décadas cuando surgió un especial interés. Los procesos de la globalización han sido un detonante de estos estudios, aún cuando se puede encontrar un cierto empirismo en buena parte de ellos, evidenciando una necesidad en la formación de comparativistas en el campo educativo.

En este país, el nivel de educación superior está integrado por más de dos mil instituciones públicas y privadas, agrupadas en cuatro sectores: las instituciones tecnológicas, las escuelas normales encargadas de la formación de maestros para la educación básica, las universidades públicas y las universidades privadas; pero solamente en 42 universidades (15 públicas y 27 privadas) se ofrecen cursos relacionados con la educación comparada.

En esta comunicación se presenta un análisis comparado de estos cursos: sus objetivos, contenidos, enfoques, materiales de lectura, actividades, procedimientos de evaluación.

Además del análisis comparativo y sus conclusiones, se ofrecen también algunas recomendaciones para la formación de comparativistas en educación.

INTRODUCCIÓN

En acercamientos previos a este tema, hemos reconocido que, a diferencia de otros países en los que la educación comparada se ha constituido en un campo reconocido en los ámbitos de la investigación educativa y de formación académica, en México éste campo aún se encuentra en construcción (Navarro, M.A.: 2005). Por una parte se observa que en las publicaciones mexicanas sobre este campo hay un alto nivel de empirismo, con una gran ausencia de reflexión epistemológica; y por otra, se observa que los cursos universitarios en esta materia son sumamente escasos.

El presente trabajo incluye la revisión de once programas de asignatura de educación comparada cuyo nombre se advierte muy similar, sin embargo se ofrecen en programas educativos de diferente nivel, diferente tipo de institución, y con variaciones en cuanto a la ubicación, cargas horarias y crediticias en los planes de estudio.

El propósito de trabajo es comparar algunos de los cursos que se ofrecen en las instituciones de educación superior en México, objetivos, contenidos, metodologías, criterios de evaluación y material bibliográfico que sirve de base para el desarrollo del programa. Este análisis pretende identificar la diferencia existente en los programas de educación comparada por nivel educativo.

Los programas revisados se denominan “Análisis comparado de los sistemas de educación superior de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT)”, “Educación comparada”, también de la UAT pero además de la Universidad Regiomontana, de la Universidad Autónoma del Noreste (UANE), de la Universidad Autónoma de Chiapas, de la Universidad Autónoma de Yucatán y de la Universidad de Kino, ubicada en Sonora; “Sistemas educativos extranjeros” ofrecido en la Universidad Autónoma del Noreste, “Organización de sistemas educativos extranjeros (Pedagogía Comparada)” en la Universidad Autónoma de Coahuila y “Seminario de educación comparada” en la Universidad de Montemorelos y “Teoría y Métodos en Educación Comparada” de la

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. En los 11 casos analizados, las asignaturas forman parte de programas de educación en los distintos niveles: licenciatura (5), maestría (3) y doctorado (3).

	PROGRAMAS	INSTITUCION QUE LO OFRECE	NIVEL	CATEGORIA
1	Análisis comparado de los sistemas de educación superior	UAT	Doctorado en Educación Internacional	Pública
2	Educación comparada	UAT	Licenciado en Ciencias de la Educación con opción en QQBB	Pública
3		Universidad Regiomontana, Nuevo León	Maestría en Educación	Privada
4		Universidad Autónoma del Noreste, Nuevo León.	Maestría en Educación	Privada
5		Universidad Autónoma de Chiapas	Licenciado en Pedagogía	Pública
6		Universidad Autónoma de Yucatán	Licenciado en Educación	Pública
7		Universidad de Kino, Sonora	Doctorado en Educación	Privada
8	Sistemas educativos extranjeros	Universidad Autónoma del Noreste, Nuevo	Licenciado en Ciencias de la	Privada

		León.	Educación	
9	Organización de sistemas educativos extranjeros (Pedagogía Comparada)	Universidad Autónoma de Coahuila	Licenciado en Ciencias de la Educación	Pública
10	Seminario de educación comparada	Universidad de Montemorelos	Doctorado en Educación	Privada
11	Teoría y Métodos en Educación Comparada	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	Maestría en Ciencias de la Educación	Pública

Los programas de educación comparada que se revisan se ofrecen en 10 instituciones de nivel superior de las cuales 5 son públicas, entre las que se encuentran la Universidad Autónoma de Tamaulipas, la Universidad Autónoma de Chiapas, la Universidad Autónoma de Yucatán, la Universidad Autónoma de Coahuila y la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo; y 4 instituciones privadas como son la Universidad de Kino de Sonora, la Universidad Regiomontana, la Universidad Autónoma del Noreste y la Universidad de Montemorelos, éstas tres últimas ubicadas en Monterrey, Nuevo León.

Características de la asignatura:

Al organizar los programas por nivel educativo, fue posible clasificar 3 de doctorado, 3 de maestría y 5 de licenciatura. De los 11 cursos en nueve programas aparece la asignatura como materia obligatoria (normal) y en dos casos (Universidad de Chiapas y el de la UAT de licenciatura), la asignatura es optativa.

La ubicación de la asignatura por periodo escolar permite ver que en el caso de los programas de licenciatura varía de entre 3º., 5º., 6º, 8º. y 9º. Periodo, como se advierte de los cinco programas analizados, cada uno se ubica en un periodo diferente en las diversas instituciones educativas. Los programas de maestría el de la Universidad

Autónoma de Hidalgo ubica la asignatura en el tercer semestre entretanto los otros dos programas (Universidad Autónoma del Noreste y Universidad Regiomontana de Nuevo León), no especifican el periodo. Por lo que respecta a los programas de doctorado, la asignatura se ubica en el 2º. Periodo, a excepción del programa de la Universidad de Montemorelos que no especifica el periodo en el que se ofrece la asignatura.

La carga horaria de las mismas varía entre cada asignatura, aquellas que se ofrecen a nivel licenciatura va desde 40 horas (UANE), 60 (UADY, UAC y UAT), hasta 96 horas (Universidad Autónoma de Chiapas). Los programas de maestría tienen una variación en la carga de trabajo, por ejemplo de los 3 programas analizados, el de la UANE se imparte en 96 horas y el de la Universidad Autónoma del estado de Hidalgo en 48, el programa de la Universidad Regiomontana no especifica el dato. De los programas de doctorado, el de la UAT requiere 24 horas presenciales más horas de trabajo independiente y trabajo a distancia con los profesores del curso; el doctorado de la Universidad de Kino de Sonora se ofrece en 40 horas entretanto uno de los programas de doctorado (Universidad de Montemorelos) no incluye el dato en el programa.

El valor crediticio de la asignatura no se encuentra estandarizado con las horas de trabajo, es posible encontrar programas con 24 horas y 8 créditos (UAT), 40 horas y 5 créditos (Universidad de Kino en Sonora), 96 horas y 6 créditos (programa de maestría de la UANE) y 60 horas con 8 créditos (UADY y UAC), 64 horas y 7 créditos (programa de licenciatura de la UAT), lo que impide tener una homologación en el cálculo de los créditos por hora de trabajo del programa de asignatura. Los programas de la Universidad Regiomontana, el programa de licenciatura de la UANE, el de la Universidad Autónoma de Chiapas y el de la Universidad de Montemorelos, no tienen los créditos especificados.

Análisis de los objetivos de los programas.

Los objetivos de los programas de los tres doctorado tienen 3 elementos en común: el interés por la evolución del campo de la educación comparada, conocer y aplicar métodos y enfoques para la realización de estudios comparados de los sistemas educativos y tercero efectuar un ejercicio de comparabilidad entre sistemas de educación superior de de diferentes países a fin de conocer sus rasgos, estructura y funcionamiento. Solo dos programas de nivel doctoral (UAT y Universidad de KINO) hacen énfasis en la conceptualización y definición de retos de los sistemas de educación superior.

De los tres programas de maestría se advierte que coinciden en la búsqueda y dominio del conocimiento de teorías, métodos y enfoques para la realización de estudios comparados así como en su aplicación a través de la realización de un estudio de educación comparada. Sin embargo, los programas de la Universidad Regiomontana y el de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, además de lo anterior, buscan desarrollar competencias para el diálogo, intercambio de opiniones y discusión sobre temas comparados de la educación, la capacidad de búsqueda, selección e identificación de las fuentes de consulta y material de trabajo válido y desarrollar habilidades para la redacción análisis y síntesis mediante la elaboración de materiales de publicación que satisfagan los requisitos mínimos de publicaciones nacionales e internacionales.

Finalmente, los 5 programas de licenciatura establecen la necesidad de conocer las características de diversos sistemas educativos de diversos países, su estructura, políticas, funciones, legislación, fines, financiamiento, personal, sistema de educación público y privado, para lo cual seleccionan el sistema educativo de un país y realizan el ejercicio anterior. Solo tres de los programas del nivel (UAT, UANE y UNACH) revisan los conceptos y evolución histórica del campo de la educación comparada.

Como se advierte, los objetivos de los programas de educación comparada a nivel de doctorado y maestría son similares en cuanto al conocimiento del campo en su evolución histórica, en el conocimiento y aplicación metodológica y en la aplicación de la misma mediante el ejercicio práctico de un estudio comparado, entretanto, los programas de licenciatura se quedan a nivel descriptivo de sistemas educativos de diferentes países y aún y cuando realizan ejercicios que describen las características de los sistemas educativos, no profundizan en los métodos de comparabilidad.

Contenidos

Los programas de doctorado presentan una variación en el número de unidades a desarrollar, sin embargo, se advierte que los contenidos básicos de la primera o segunda unidad en algunos de los programas de educción comparada del nivel, incluyen contenidos relacionados con la conceptualización, el desarrollo y evolución histórica de la educación comparada, perspectivas, tendencias y límites del campo; solo tres de los programas (UAT y UANE) incluyen contenidos que permiten identificar el campo de la

educación comparada como disciplina y plantean enfoques teóricos de la educación comparada.

Los 3 programas de doctorado incluyen una unidad temática en la que revisan herramientas metodológicas de educación comparada y la última parte del programa incluye la revisión de materiales de sistemas educativos de diversos países: de la Unión Europea, como es el caso de España, Inglaterra, Francia, Italia, Finlandia, Norteamérica: específicamente de Canadá, Estados Unidos, México; de Asia en donde se revisan los sistemas educativos de Japón, Korea, China, Taiwán; y Sur América Argentina, Brasil y Chile.

Algunos de los elementos que se revisan y comparan en los países seleccionados son: estructura general del sistema de educación y en particular de la educación superior, el curriculum, financiamiento, demanda y acceso, valores, misión y función de la enseñanza, modelo de planeación y evaluación, investigación, posgrado, el profesorado, planta estudiantil, tecnología y educación a distancia y programas de certificación.

Los tres programas de maestría incluyen contenidos similares a los de doctorado, evolución conceptos y encuadres teórico metodológicos. El programa de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo incluye las tendencias en los estudios comparados en donde describe cómo la internacionalización, globalización y políticas educativas van determinando el rumbo en la realización de los estudios de educación comparada, así como la revisión de experiencias de análisis de estudios de área o región, estudios de casos, estudios nacionales. La UANE, a su vez se enfoca en la revisión y comparación de políticas de organismos internacionales y la Universidad Regiomontana la revisión de los sistemas educativos de diferentes países.

En los programas de licenciatura revisados es en donde se advierte cierta diferencia entre la forma de abordar el objeto de estudio. Dos de los programas son iniciados con la conceptualización de la educación comparada haciendo diferenta entre pedagogía y educación comparada (UADY, UNACH); a partir de la conceptualización van delimitando el objeto de estudio en el campo de la educación comparada. Tres de los programas contemplan la revisión de la evolución histórica del campo de la educación comparada; sin embargo la UANE se enfoca a la revisión del campo de estudio, la UAT analiza los sistemas educativos en América Latina, caso particular de México y los compara entre sí y

con España, la UADY analiza la evolución del sistema educativo mexicano en particular. El programa de la UAC analiza el sistema educativo a partir del enfoque de la teoría de sistema, las propiedades generales de un sistema, y los enfoques para un análisis de sistema.

Los cinco programas del nivel hacen la revisión de sistemas educativos de diferentes países y al mismo tiempo van determinando los elementos que son indispensables describir en cada sistema educativo. En el caso del programa de la UANE no se especifican los países a revisar, solo se incluyen los elementos a considerar de cada sistema educativo: contexto social, político y económico, descripción geográfica, física y política del país, contexto socio cultural, organización política y administrativa, situación económica.

El programa de la UNACH hace una revisión del sistema educativo mexicano específicamente sus antecedentes históricos y fundamentación legal, estructura del sistema educativo mexicano y problemática actual del sistema educativo mexicano. A su vez incluye la revisión de otros países: el sistema educativo de los Estados Unidos de Norteamérica, el argentino, el cubano, de España y de Japón.

El programa de la UADY es el más extenso de todos e incluye entre sus contenidos la revisión de sistemas educativos de diversos países: del sistema educativo de Finlandia, Suecia, Francia e Inglaterra, analiza elementos del contexto de los países así como el sistema en sí como la educación en Finlandia, la innovación en Suecia, la importancia del docente; la educación en Francia, el origen de PISA, el sistema educativo inglés y los cambios recientes en Inglaterra; de Escocia, Irlanda, Bélgica y República Checa revisa el sistema educativo escolar escocés, el pensamiento y objetivos de la educación, la educación y los medios de Irlanda, su competitividad y educación, educación superior: calidad y equidad y la educación superior en la República Checa; de Suiza, Singapur, Australia y Nueva Zelanda se analiza el desempeño y sistema educativo suizo, la educación en Singapur, en Australia, Australia y México comparados y el sistema escolar Neozelandés; de los países asiáticos se revisa el sistema educativo de Hong Kong, Corea del Sur y Japón, su calidad y éxito, y la diferencia de crecimiento y bienestar entre Corea del Sur y México; finalmente se revisa el sistema educativo de Canadá, EEUU, Chile y México, el éxito de Quebec, y la comparación entre el sistema educativo de México y Chile.

El programa de la UAC, sin indicar los países objeto de estudio, (Sistemas Educativos en América Latina, de Europa e Iberoamérica), especifica los elementos de análisis: la cultura, la economía y la política buscando mediante un ejercicio práctico lograr la caracterización de los factores que en forma directa e indirecta se relacionan con el sistema educativo estudiado identificar las oportunidades del entorno, peligros del entorno, debilidades internas potencialidades internas y finalmente se solicita el planteamiento del escenario posible, el escenario deseable y el escenario alternativo.

Finalmente el programa de la UAT pretende analizar y cotejar los sistemas de educación superior en América Latina y la Educación de Adultos en México – España, interpretar los elementos de la expansión de la educación superior, analizar y valorar las políticas de investigación y los aspectos de mayor relevancia en la agenda política de la educación superior, establecer la diferenciación de la oferta pública y privada de educación superior y efectuar una revisión de las políticas de evaluación institucional entre los países de Colombia, Chile, Brasil y Argentina.

Por la revisión anterior se logra advertir que existe mucha similitud en la forma de abordar el campo de la educación comparada, entre los contenidos programáticos de los diferentes niveles. Aún y cuando en los programas de los tres niveles se revisa el sistema educativo de diferentes países, se advierte que el estudio metodológico de comparabilidad está más desarrollado en los programas de posgrado, tal pareciera que en los programas de licenciatura logran un trabajo que se queda a nivel descriptivo de los sistemas educativos de los países seleccionados, lo que en la metodología de la educación comparada es la primera fase de trabajo (descripción del contexto de país y del sistema educativo)

Metodología del curso.

El apartado sobre estrategias metodológicas se organiza de dos maneras en los programas de educación comparada; en siete de los programas se especifica la metodología del curso (doctorado y licenciatura de la UAT, Universidad de Montemorelos, Universidad Regiomontana, programa de maestría de la UANE, Universidad Autónoma de Chiapas, Universidad Autónoma del estado de Hidalgo) y en otros cuatro se detallan actividades conducidas por el profesor y actividades que realiza el alumno de manera independiente (Universidad de Kino de Sonora, licenciatura de la UANE, UADY, UAC)

En los programas doctorales se fomenta el análisis de las lecturas seleccionadas y de los métodos de educación comparada así como el desarrollo de investigación de casos específicos de los países seleccionados. Se fomenta el trabajo individual y el trabajo colaborativo mediante el análisis y discusión intergrupal de los estudio de casos estudiados y se pretende desarrollar competencias reflexivas, críticas, mediante el aprendizaje basado en problemas. El programa de la UAT busca desarrollar habilidades para la redacción, reflexión y análisis mediante la elaboración de ensayos.

Los programas de maestría fomentan la lectura de los materiales, la elaboración de las presentaciones, el trabajo individual y el grupal, en los programas de la UANE y de la UR se fomenta la elaboración de mapas conceptuales y la exposición de ideas por escrito, sin embargo, el programa de educación comparada de la maestría de la UANE, busca que los alumnos desarrollen artículos diseñados en forma expresa para publicación, regional y nacional. Los tres programas de maestría fomentan el desarrollo de estudios comparativos, la UANE y la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo de los países seleccionados y la UR de los organismos internacionales.

Los programas de licenciatura fomentan la consulta bibliográfica, lectura, exposición individual y grupal de los temas, la UNACH solicita reportes de lectura, la UADY fomenta el desarrollo de rotafolios y carteles y la UAT la elaboración y exposición de mapas mentales, en las tres instituciones se pone de manifiesto la necesidad de lograr el desarrollo reflexivo del estudiante y lo efectúan mediante la implementación de la técnica del debate. Tanto la UANE como la UADY aplican exámenes como recurso de evidencia de los objetivos de aprendizaje propuestos. El programa de la UAC, no especifica la forma de trabajo en el curso solo indica que los alumnos deberán realizar consultas, exposiciones y actividades definidas por el profesor.

Sistema de evaluación.

De los programas doctorales el de la UAT y el de la Universidad de Kino, establecen los criterios de evaluación para los alumnos, la UAT fomenta el desarrollo de ensayos y mapas mentales, mientras que la Universidad de Kino evalúa el trabajo individual y grupal. Ambos programas consideran relevante la asistencia, participación y el trabajo final que integra la experiencia formativa de la signatura y a la cual se le asigna la mayor proporción de la evaluación del curso.

El programa de educación comparada de la Universidad de Montemorelos solo especifica la estrategia de evaluación como lo es la realización de lecturas, discusión, reportes escritos de las lecturas de clase, monografía, realización del estudio de caso y la elaboración de un cuadro comparativo de aspectos y problemas específicos encontrados en los sistemas educativos mundiales estudiados. No se especifican los criterios de la evaluación.

De los tres programas de maestría, la Universidad Regiomontana especifica detalladamente la estrategia y criterios de evaluación: exposición individual, participación proactiva en debates, reportes de lectura, avance del trabajo final, elaboración, entrega y envío de dos ensayos en los que se deberá presentar parte de la investigación, descripción, yuxtaposición, análisis, contrastación y conclusiones del trabajo de Educación Comparada en México, exposición de contenido en clase y presentación monográfica del Estudio de Educación Comparada. Siendo los ensayos y el trabajo final lo que representa el 80% de la evaluación del curso. El programa de la UANE solo especifica los criterios controles de lectura, mapa mental, participación y realización de estudio comparable, siendo este último el que abarca la mitad de la evaluación. Por lo que respecta al programa de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, establece que se evaluarán los aportes de los participantes para la construcción de enfoques para lo cual especifica que deberán efectuarse las lecturas, participar en los debates y exposición e incorporar enfoques y perspectivas teóricas en el trabajo de investigación.

Finalmente, de los cinco programas de licenciatura se consideran los trabajos parciales, las lecturas efectuadas, las exposiciones de los alumnos así como el trabajo final; en la UANE, UAT y UADY las evaluaciones escritas son consideradas relevantes entre los criterios de evaluación; sólo la UAC no especifica los elementos de evaluación del curso.

Bibliografía.

En la literatura básica de los programas de educación comparada a nivel doctoral, es texto obligado el de Jaime Calderón (Español) Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada (coordinador), documento que incluye artículos de Pereyra, Paulston, Farrel, Nelly y Albach, Schriewer, J, Popkewitz, T. y Pereyra, M., Noriega, M y Olivera, asimismo se repiten autores como Velloso, A. y Pedro, F. de Barcelona y Vexliard, Alexandre de Argentina.

Se presenta literatura americana y en idioma inglés como lo es la de autores Raivola, Sweeting, Kubow, Watson, K., Theisen, G. y Adams,D, Arnove, R., Nelly, G., y Altbach, P., Halls, W., Arnove, R., Preston Rosemary, Bray, Mark & Thomas, R. Murray, Rust, Val, Hawkins, John N. & Val D. Rust, Louisy, Pearlette, entre otros; asimismo se integra como bibliografía básica documentos producidos por organismos como ANUIES, IESALC, OEI, UNESCO, REDUC, Banco Mundial, en los cuales se analizan las políticas, tendencias, características, reformas y retos de la educación superior en el contexto internacional.

Existe literatura proveniente de España: Barcelona, Madrid de Estados Unidos, Argentina y México.

En dos de los programas de maestría (UR y UANE), nuevamente aparece el trabajo de Jaime Calderón y los artículos de Pereyra, Velloso y Villalobos, los trabajos de Altbach y Nelly (inglés) y los de Preston, Bray, Rust y Hawkins se incluyen como literatura básica en el programa, en español se agrega la literatura producida por Navarro y Sánchez. El programa de la UAEH, incluye autores diferentes como López Segrera, Llorent, Vocente, Ball, Stephen, Tilly Charles, Levi, Daniel; Lundgren Ulf; Ciavatta, Franco; Burton Clark; Pereyra Miguel. Al igual que en los programas de doctorado se incluye la revisión de documentos emitidos por la OEI y el Banco Mundial.

De los programas de licenciatura, el que se ofrece en la UANE integra un solo libro como literatura básica cuyo autor es Roger Kaufman sobre “planificación de sistemas educativos”. El programa de la UNAECH recupera autores que son estudiados en los programas de maestría y doctorado: Kelly, Gail, Phillip Altbach y Paulston, citados en la compilación efectuada por Jaime Calderón, así como a Prats, Joaquín. Integra nuevos autores no citados previamente, Solís Francisco Hume, Susan, Alvarez Figueroa, (material en español). Asimismo se revisan documentos emitidos por la SEP, la OEI y el Ministerio de Educación de Cuba.

La UADY integra referencias electrónicas en las que se ubican artículos de autores como Andere, Sánchez y Navarro, Escalante, C, Andere, Castellanos, Inciarte, M. y Villalobos, F, Braslavsky, C, Schriewer, J. y Wolhuter, Ch. y Manzon, M.

La UAC presenta como autor común a otros programas a Roger A. Kaufman, el resto de los autores no han sido citados en los programas anteriores: Ibarrola, M. Y S. Reynaga, Ortega y Gasset, Rodríguez García Elsa, González Casanova, Follari, R, Gagne, R,

Guevara Niebla, Lilienfeld, Robert, Nérici, Imideo, Ravaglioli, F, Rojas Mendoza, J, Zea, Leopoldo, literatura que le da un giro distinto al programa de educación comparada al enfocarse en literatura que analiza el caso de la educación en México, por lo que los objetivos de análisis de los sistemas educativos de otros países no se advierten en la consulta de la bibliografía básica del curso.

El programa de licenciatura de la UAT tiene como consulta obligatoria los materiales de Calderón López Velarde Jaime; Kent, Rollin y como literatura complementaria se encuentra la consulta de García Garrido y de Velloso, A. y Pedro F. autores que son bibliografía básica en los programas de maestría y doctorado.

En los programas de los tres niveles se incluyen autores que analizan contextos de diversos países y uno de los textos básicos es el de Jaime Calderón.

En conclusión es posible advertir que son los programas de educación (licenciatura, maestría y doctorado), los que han incluido entre sus asignaturas programas relacionados con la educación comparada y que no hay una línea que especifique los objetivos y contenidos mínimos que sean importantes desarrollar en los alumnos que cursan estas asignaturas en los diferentes niveles educativos.

Existe una gran variación en las cargas horarias y créditos de las asignaturas y sin embargo los programas de maestría y doctorados tienen objetivos y contenidos similares en los que realizan una revisión conceptual, metodológica y de características de los sistemas educativos de diferentes países y la aplicación y análisis de los métodos comparativos, exceptuando uno de los programas de maestría cuya comparación se da entre organismos internacionales y no entre países.

Por lo que respecta a los programas de licenciatura, además de la revisión conceptual, hacen un recorrido histórico del desarrollo del campo y revisan características de sistemas educativos de diferentes países. Por lo anterior, se advierte que en este nivel el conocimiento y aplicación de la metodología de educación comparada no se desarrolla ya que el producto final se encuentra en la descripción del contexto de los países y de sus sistemas educativos.

Cuando se revisa la estrategia de trabajo, es posible advertir que en programas de posgrado hay más similitud en cuanto al producto esperado y estrategias de trabajo. Esto

es, se requiere de trabajo individual y grupal, de la realización de lecturas, exposiciones, investigación, elaboración de ensayos con rigor científico y estudios que aplicando el método comparativo, permiten la descripción, análisis y comparación de sistemas educativos de diferentes países. A nivel licenciatura se trabaja de manera individual y grupal requiriendo reportes de lectura, mapas mentales, cuadros comparativos y trabajo de investigación que se queda a nivel de descripción de los sistemas educativos.

La especificación de criterios de evaluación permite identificar como relevante la participación individual y grupal, las exposiciones, los trabajos parciales, el trabajo final y solo a nivel licenciatura la aplicación de exámenes es un criterio que evidencia el logro de los objetivos de aprendizaje.

Finalmente, la revisión bibliográfica de los programas de los tres niveles educativos destaca que uno de los autores básicos en el campo de la educación comparada es Jaime Calderón quien a su vez, incluye en su material los trabajos de Pereyra, Paulston, Farrel, Nelly y Albach, Schriewer, J, Popkewitz, T. y Pereyra, M., Noriega, M y Olivera. Asimismo se advierte que en los programas de maestrís y doctorado hay más literatura en otro idioma (inglés) y autores de España, Argentina, Estados Unidos básicamente.

Asimismo en todos los niveles se integra la revisión de documentos emitidos por organismos internacionales como la UNESCO, el Banco Mundial, la OEI, UNESCO, IESALC, y la ANUIES.

REFERENCIAS

Navarro, M.A. (Coord.) (2005) *La Educación Comparada en México: un Campo en Construcción*. Primera Edición. México: Universidad Autónoma de Tamaulipas

Navarro, M.A. (2008) “Un panorama de la educación comparada en México”, en Wolhuter, C. et al. *Comparative Education at universities worldwide*. WCCES, Bulgaria. 2008

III.- Estudios comparados

Educación Superior en Norteamérica y su Relación con el Mercado de Trabajo y la Estructura Demográfica. *Un Análisis comparativo, entre los Países Socios del NAFTA.*

Dr. Sergio A. Flores Leal

RESUMEN

Las IES mexicanas, privilegian el crecimiento de la matrícula en las Ciencias Sociales y Humanidades, por encima de las Ingenierías y de las de enfoque tecnológico. Dicho fenómeno pareciera no estar tan presente en Canadá y Estados Unidos. El estudio intenta ubicar geográficamente el problema; determinar las características del desajuste entre la matrícula de educación superior y el mercado de trabajo; y ponderar cómo la forma de gobierno de las IES Influye en la matrícula educativa.

Es un estudio comparativo, descriptivo y empírico, basado en fuentes documentales y de entrevistas no estructuradas. Se desarrolla bajo el modelo del Triángulo de Coordinación, (Clark 1983), cuyos actores son: Estado; Mercado de Trabajo; y Oligarquía Académica, y sirve para catalogar a las IES según el actor predominante. Se realizan estudios independientes en universidades y dependencias gubernamentales ubicadas British Columbia, Colorado y Tamaulipas de 1996 a 1998 para obtener los datos.

Los resultados indican que predomina la matrícula en las Ciencias Sociales y Humanidades en dichas entidades; que el Estado y el gobierno interno de las universidades no influyen en dicho fenómeno; y que la oferta educativa de las universidades no responde a la estructura demográfica actual y futura.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo es el resultado de estudios independientes vivenciales realizados en universidades y dependencias gubernamentales ubicadas British Columbia, Colorado; y Tamaulipas, realizados de 1996 a 1998, en su versión más resumida, por lo que se incluyen solamente las referencias y los aspectos más indispensables para este producto. Se encuadra dentro de la Educación Comparada.

1.1.- Problema de Investigación:

En 1994, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (1994)[1] recomendó al Gobierno de México reducir la matricula en Ciencias Sociales y

Humanidades en las universidades públicas. Psacharopoulos, (1983)[2] dice que las universidades no limita la matrícula en Ciencias Sociales y Humanidades porque cuestan menos que abrir más espacios en carreras relacionadas con Ingenierías y Ciencias Aplicadas.

Las instituciones de educación superior mexicanas, han privilegiado el crecimiento de la matrícula en carreras de las Ciencias Sociales y humanidades, por encima de las Ingenierías en general, y en detrimento de las de enfoque tecnológico. Dicho fenómeno pareciera no estar tan presente en Canadá y Estados Unidos.

La falta de vinculación entre las universidades y los sectores productivos y a la tendencia natural de los estudiantes por evadir a las ciencias exactas, pusiesen ser las inercias que mueve las estadísticas educativas, y posteriormente las del desempleo. Las formas de gobierno interno y externo acaso coadyuven a dicho fenómeno.

1.2.- Preguntas de Investigación.

- ¿Qué características tiene el desajuste entre la matrícula de educación superior y el mercado de trabajo que se da en los países socios de NAFTA?
- ¿Cómo inciden la presencia del Estado y la forma de gobierno interno de las universidades en las tendencias de la matrícula educativa?

1.3.- Supuestos:

- El desajuste entre la matrícula de educación superior y el mercado de trabajo es un problema más fuerte en México, que entre los países socios del NAFTA.
- La forma de gobierno interno y el Estado inciden en la matrícula educativa de British Columbia, Colorado y Tamaulipas.

1.4.- Objetivos:

- Determinar las características del desajuste entre la matrícula de educación superior y el mercado de trabajo, en los países socios del NAFTA.
- Ponderar cómo el Estado y la forma de gobierno interno de las universidades inciden en las tendencias de la matrícula educativa.

2.- MÉTODO:

2.1.- Descripción:

El estudio se desarrolla bajo el modelo de Burton Clark (1983)[3], el cual propone ubicar a las instituciones dentro del El Triángulo de Coordinación, en cuyas tres aristas se encuentran las fuerzas motoras, o en su caso limitantes, de las Instituciones educativas,

que son: El Estado; el Mercado de Trabajo; y la Oligarquía Académica. El modelo observa cierto flujo de fuerzas, mismas que, dependiendo de la energía que ejerza cada una de ellas, posiciona a la universidad en cierto punto dentro del triángulo, catalogándola de manera simbólica por la orientación de la oferta educativa de la misma.

El presente es un estudio comparativo y descriptivo, basado en fuentes documentales y de entrevistas no estructuradas dirigidas a funcionarios de universidades y dependencias gubernamentales, recolectadas en los lugares que delimitan la presente investigación. Se realiza un análisis empírico, ya que los datos carecen de profundidad suficiente como para aplicar pruebas estadísticas.

2.2.- Universo de Estudio y Casos Muestra

Se circunscribe a los sistemas educativos y su composición interna, planta productiva, mercado trabajo y estructura demográfica de Tamaulipas, Colorado y British Columbia. Para efectos de las entrevistas, en el caso de British Columbia se definen como punto de análisis a Simon Fraser University, University of British Columbia, University of Victoria, y el Ministerio de Educación de la Provincia. En Colorado, los puntos de análisis son University of Colorado at Denver, así como ciertas áreas del Gobierno del Estado de Colorado. Para Tamaulipas, los puntos de análisis son la Universidad Autónoma de Tamaulipas y el INEGI.

2.3.- Categorías de Análisis:

Se analizan los sistemas educativos; el mercado de trabajo; y estructura demográfica de British Columbia, Colorado y Tamaulipas. Se toman indicadores de matrícula en educación superior por carrera; indicadores de población global y por grupos de edad a nivel estatal o provincial; así como los principales indicadores relativos a las actividades económicas y mercado de trabajo por ramos de la economía. A juicio del investigador se analizan las formas de gobierno interno de las instituciones educativas participantes, así como su aparente relación con el Estado, a fin de establecer patrones de comportamiento de la matrícula.

3.- DESARROLLO.

3.1.- Demografía.

Una preocupación importante de los gobiernos de la mayoría de los países es la Demografía. El tamaño, la estructura y la tasa de crecimiento de la población. Algunos países tienen una alta proporción de población joven. Algunos otros tienen una alta proporción de población madura. Algunos tienen una alta tasa de crecimiento de población y algunos otros tienen una tasa baja. Ello puede provocar en cualquiera de los casos un impacto en el gasto del gobierno en programas sociales, entre los cuales se encuentra la educación.

Existen diferencias significativas entre British Columbia, Colorado y Tamaulipas. La provincia de British Columbia y el Estado de Colorado tienen una estructura de población similar.

En 1996, el 29% de la población de British Columbia era menor de 25 años, mientras que el 38% de la misma tenía 44 años o más. [4]

En 1995, el 36% de la población de Colorado tenía menos de 20 años. Por su parte, la población mayor de 40 años comprendía el 39%. [5]

En 1995, la población en Tamaulipas de menos de 25 años absorbía el 54%. A la población mayor de 40 años correspondió un 26%. [6]

3.2.- Mercado de Trabajo.

Hay cierta similitud en este aspecto entre British Columbia, Colorado y Tamaulipas. En 1995 el Sector Primario ofertó menos del 1% de los empleos en British Columbia[7] y Tamaulipas. El sector Secundario ofreció el 7% de los empleos en British Columbia[8]; el 25% en Colorado y el 29% en Tamaulipas. Finalmente, el sector Terciario, contribuyó con el 68% de los empleados en British Columbia[9]; con el 78% en Colorado[10, 11]; y con el 68% en Tamaulipas[12].

3.3.- Educación Superior.

Existe similitud entre las universidades de British Columbia, Colorado y Tamaulipas. La mayoría de sus estudiantes prefieren carreras relacionadas con las Ciencias Sociales, las Humanidades y Artes, por sobre las Ingenierías y las Ciencias Aplicadas.

En 1995, solo el 11% de los estudiantes de Licenciaturas en British Columbia estaban inscritos en Ingenierías y Ciencias Aplicadas. El 46% de ellos estaban inscritos en Artes y Comercio. [13, 14, 15, 16, 17]

En 1995, el 43% de los estudiantes de Licenciaturas en la Universidad de Colorado en Denver estaban inscritos en Artes Liberales y Ciencias. Únicamente el 9% de ellos estaban inscritos en Ingeniería. [18, 19]

En 1996, el 48% de los estudiantes de nivel licenciatura en Tamaulipas estaban inscritos en carreras relacionadas con Ciencias Sociales, Humanidades, Artes y Comercio. Solo el 8% estaban inscritos en Ingeniería. [20]

3.4.- Forma de Gobierno y Relación con el Estado.

3.4.1.- Universidad Autónoma de Tamaulipas

Su máximo órgano de gobierno es la Asamblea Universitaria, la cual es presidida por el Rector; y cuya Secretariado recae en Secretaría General. Es paritaria y la integran dos maestros asambleístas, de cual uno es el Director de cada escuela, facultad, unidad académica, y dos estudiantes de la misma. La Asamblea tiene poder de decisión. El Rector es electo por la comunidad universitaria. [21]

3.4.2.- Universidades Públicas de Colorado

La máxima autoridad de esta Universidad se denomina The Board of Regents, el cual consta de nueve ciudadanos, de los cuales siete son nombrados por el Gobernador del Estado; uno más es nombrado por los académicos y otro más por los estudiantes, para períodos de seis años. Este órgano de gobierno elige a un Presidente que dura en su cargo de manera indefinida, permanece en su cargo a juicio del cuerpo que lo elige, a menos que renuncie. También elige a un Secretario y a un Tesorero, que permanecen en su cargo a juicio del mismo órgano. El Board of Regents tiene poder en todas los aspectos de la Universidad, excepto en asuntos académicos. [22]

3.4.3.- Universidades Públicas de British Columbia

Se rigen por lo que se denomina Board of Governors, el cual está integrado por un quince miembros, que son: el Chancellor quien dirige las sesiones; el Presidente; dos académicos; ocho personas designadas por el Gobierno de la Provincia, de las cuales dos son propuestos por la asociación de egresados; dos estudiantes de tiempo completo; y un representante de los empleados de la Universidad. Este órgano de gobierno tiene poder sobre todas las actividades de la vida de la Universidad. [23]

3.5.- ENTREVISTAS

Las respuestas de los entrevistados se centran en: Estructura, financiamiento, normatividad, gobierno, vinculación, investigación, educación a distancia, tecnologías de la información, estadísticas de la matrícula, programas especiales, entre otros. Sin abordar de fondo el problema del desajuste entre la oferta de profesionistas y su mercado de trabajo, aludiendo simplemente el respeto al derecho de elegir y a la vocación de los estudiantes. Aunque sí aceptando que el problema existe, así como el temor manifiesto de algunos estudiantes por las matemáticas. [24, 25]

3.- RESULTADOS

3.1.- Respuesta Global al Problema de Investigación

Se confirma la aseveración de que predomina la tendencia de la matrícula en carreras relacionadas con las Ciencias Sociales y las Humanidades, no sólo en universidades IES de Tamaulipas, sino también en Colorado, y en British Columbia.

Las formas de gobierno interno y el Estado parecen no ser variables decisivas en cuanto a las políticas de distribución de la matrícula, o la composición de la oferta

educativa en las universidades. Ni siquiera las Universidades participantes de Estados Unidos y Canadá, en las cuales la presencia del Estado en los órganos de gobierno es por demás evidente.

La oferta educativa de las universidades analizadas en los tres países, se mueve más bien obedeciendo a una inercia propia, aparentemente respaldada por el respeto a la libre elección; a la vocación; y a los derechos de terceros, más que a la presión del Estado o a las formas de gobierno interno; a la oligarquía académica; o al mercado de trabajo. Cuando no, debido a un falso populismo.

3.2.-Respuesta a las Preguntas de Investigación

- En lo que respecta a las características del desajuste entre la matrícula de educación superior y el mercado de trabajo en los países socios de NAFTA, Se observa un comportamiento similar en los tres países, tomando como muestra las instituciones analizadas. La tendencia de la matrícula presenta un patrón que favorece a las Ciencias Sociales y las Humanidades, por encima de las ingenierías y demás carreras de corte tecnológico. Por otra parte y proporcionalmente hablando, la oferta de puestos de trabajo en el sector industrial de la economía en las áreas geográficas estudiadas, supera enormemente la matrícula de las universidades en las carreras orientadas a la ciencia y la tecnología.
- Con relación a cómo influyen la presencia del Estado y la forma de gobierno interno de las universidades en las tendencias de la demanda educativa, podemos decir que a pasar del impulso de los gobiernos por vincular a los sistemas educativos con su entorno, la inercia sigue predominado en los casos estudiados.

3.3.- Comprobación de Supuestos de Investigación

- Se acepta parcialmente el primer supuesto, dado que, si bien es cierto que en los tres casos las ingenierías no son favorecidas numéricamente, éste parece no ser un fenómeno que presente mayor fuerza en México.
- Se rechaza el segundo supuesto, dado que no obstante se observan niveles de intervención del Estado y formas de gobierno un tanto diferentes en los casos analizados en los tres países, el fenómeno de desajuste entre la matrícula y el mercado de trabajo persiste de manera muy similar.

3.4.- Otros hallazgos

- De acuerdo con los resultado, la oferta educativa de las universidades no responde a la estructura demográfica, pues se orienta principalmente alo que se denomina “grupos en edad universitaria”, dejando de lado la necesidad de fortalecer la oferta de educación continua y reeducación de los adultos mayores en activo, para que puedan hacerle frente al mercado de trabajo emergente y en constante cambio.

4.- CONCLUSIONES

4.1.- Conclusiones

La economía global está empujando tanto a los países industrializados como a los no industrializados a ser competitivos. En la competencia global de la Ciencia y la Tecnología juega un papel muy importante. La industria necesita fuerza de trabajo altamente capacitada, capaz de desarrollar tecnología propia. Mientras tanto, las universidades de British Columbia, Colorado y Tamaulipas están inscribiendo y otorgando más títulos en áreas de conocimiento que no se relaciona con la Ciencia y la Tecnología.

No obstante que las universidades de British Columbia, de Colorado y Tamaulipas han desarrollado programas de educación continua con el fin de reeducar a la fuerza de trabajo. Todavía, la mayoría de los programas de Educación Superior vigentes en estos lugares están destinados a atender población joven. Este hecho puede ser tolerado, hasta cierto punto, para el caso de Tamaulipas dada su estructura demográfica. Sin embargo, los constantes cambios en la tecnología significan necesidades constantes de nuevas habilidades. Esto puede ser un gran problema en British Columbia y en Colorado, donde la mayor parte de la fuerza de trabajo está en edad madura.

Así como las universidades en British Columbia, Colorado, y hasta cierto punto en Tamaulipas, obtienen financiamiento público de acuerdo a su matrícula de Equivalente en Tiempo Completo, ellas pudiesen acepta el mayor número de estudiantes posibles, sin importar a qué área del conocimiento apliquen. Bajo estas circunstancias pudiese ser difícil para las universidades desarrollar un plan estratégico de recursos humanos.

De acuerdo con el estudio, existe un desajuste entre el mercado de trabajo y el sistema de Educación Superior en British Columbia, Colorado y Tamaulipas. También podemos encontrar que en esos lugares se hacen presentes similitudes en aspectos tales como Demografía, Economía y matrícula a nivel Educación Superior. El desajuste entre la matrícula de educación superior y el mercado de trabajo no es un problema privativo de México, ello sobre la base de los datos obtenidos y su análisis comparativo y empírico, donde prevalece un patrón de comportamiento muy similar en los tres casos abordados.

BIBLIOGRAFÍA

[1] **OECD, (1994)** Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos. Políticas Nacionales de Ciencia y Tecnología. México.

[2] **Psacharopoulos, George (1983).** La Economía de la Educación Superior en Países en Desarrollo. Revista de la Educación Superior. ANUIES. México.

[3] **CLARK R. Burton, (1983)** The Higher Education System. University of California. Press, USA.

[4] **The Province and its People, (1994).** Ministry of Skills, Training and Labour. Research and Analysis Division. Victoria, British Columbia, Canada.

[5] **Population Statistics, (1996).** Colorado Commission on Higher Education. Denver, Colorado, USA.

[6] **Conteo de Población y Vivienda Tamaulipas (1995)**. Resultados Definitivos. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). Aguascalientes, México.

[7] **Skills Training and Education and the British Columbia Labour Market**. **(1996)** *Challenges and Opportunities*.

[8] **Ministry of Skills**, Training and Labour, Research and Analysis Division. Victoria, British Columbia, Canada.

[9] **Environmental Scan, (1996).** An Overview of British Columbia's Learning, Socio-Economic and Labour Market Environment. Ministry of Skills, Training and Labour, Research and Analysis Division. Victoria, British Columbia, Canada.

[10] **Colorado Occupational Employment Outlook (1995-2000), (1996).** Colorado Department of Labor and Employment. Denver, Colorado, USA.

[11] **Colorado Job Outlook Summary 1995-2005, (1996).** Colorado Department of Labor and Employment. Denver, Colorado, USA.

[12] **Censos Económicos (1994).** Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). Aguascalientes, México.

[13] **British Columbia Education Indicators Resource, (1995**). Government of the Province of British Columbia. Victoria, BC, Canada.

[14] **Simon Fraser University Fact Book, (1996).** 16th Edition. Office of Analytical Studies at SFU. Burnaby, BC, Canada.

[15] **University of Victoria Web Page, (1996).** www.uvic.ca

[16] **University of British Columbia Web Page, (1996).** www.ubc.ca

[17] **Graduate Education Report, (1996).** Colorado Commission on Higher Education. Denver, Colorado, USA.

[18] **Digest of Colorado PSE Statistics, (1996**). Colorado Commission on Higher Education. Denver, Colorado, USA.

[19] **University of Colorado at Denver Web Page, (1997**). www.cudenver.edu

[20] **Estadística de Educación Superior 1996-1997**. Secretaría de Educación Cultura y Deporte. Cd. Victoria, Tamaulipas, México.

[21] **Universidad Autónoma de Tamaulipas**. (1995) Estatuto Orgánico. México.

[22] **Colorado Revised Statutes. (1995).** Volume #9, Titles 22 to 23. Committee of Legal Services. State of Colorado, USA.

[23] **University Amendment Act, 1992.** Ministry of Advanced Education Training and Technology. Victoria, BC. Canada, 1992.

[24] **Walter Wattamaniuk.** SFU President's Assistant for Analytical Studies. **July 22, 1996** .Burnaby, B.C. Canada.

[25] **Murphy, Michael J.** Vice-chancellor for Academic Affairs. University of Colorado at Denver. **July 7, 1997**. Denver, Colorado, USA.

Análisis Comparado del Financiamiento de la Educación Superior Pública de México y de España

Ana María Soto Hernández
Patricia Miranda Luna
Juan José González Cabriales

Introducción

¿El recurso económico invertido en educación es un elemento decisivo en la eficacia del proceso educativo?

Como una panacea, parte del discurso político en México ha asumido que a mayor gasto invertido en una institución educativa mayor calidad en el servicio que presta. Sin embargo, ¿esto significa mejores niveles de aprehensión del conocimiento por parte de los estudiantes; mayor fortalecimiento de las habilidades del estudiante; mayor motivación del profesor en su desempeño académico; mejores condiciones para la práctica y la crítica estudiantil y docente; mejores condiciones para la creatividad e innovación en los procesos educativos; mejor ambiente para provocar la sensibilidad y solidaridad social ante el entorno cercano y lejano? Si bien la inversión económica no resuelve todas estas cuestiones, es un rubro indispensable para el crecimiento y desarrollo de las instituciones educativas, condiciones que impactan en la calidad de sus servicios.

Las agencias internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés), el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entre otras, que tienen programas de apoyo para proyectos para elevar la calidad de la educación superior, se han convertido en "organismos de control que determinan las reglas mediante las cuales se han de gastar los recursos que proporcionan en calidad de préstamo" (Márquez, 2004, p. 483), pautas a las que los países adscritos se ven obligados a ceñirse si pretenden obtener apoyos para la implementación de estos programas. México y España, no son la excepción.

Esta aparente relación causal gasto invertido-nivel de desempeño en las instituciones educativas es un escudo utilizado, de una u otra manera, por todos los actores del proceso educativo: estudiantes, docentes, funcionarios, directivos o políticos del ramo. Los alumnos para exculparse de su bajo desempeño en virtud de: falta de equipamiento, falta de maestros *buenos,* falta de apoyos económicos, falta de condiciones institucionales adecuadas. Los docentes justificando los resultados de sus alumnos porque: no se tienen condiciones *adecuadas* en la institución, en infraestructura, en equipamiento, en estímulos

académicos, en actualización y capacitación, en salarios. Los funcionarios y directivos o rectores, luchando por ampliar el presupuesto de sus departamentos o instituciones con el fin de mejorar *la calidad educativa* [a] de los programas académicos que gobiernan. De los políticos, ni hablar.

Cualquier cantidad de indicadores se acumulan en los diferentes organismos internacionales tratando de ser objetivos en la evaluación de la educación. Los últimos reportes de la OCDE, por ejemplo, han evidenciado una evolución positiva en algunos rubros de la educación superior (terciaria para la OCDE) pública mexicana, sin embargo, estos indicadores parecieran no estar asociados con la realidad que viven los actores de las instituciones educativas en México.

México y España parten de principios constitucionales para explicitar los objetivos de la educación, ya que la Constitución española de 1978 establece que "La educación ha de tener por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales" (Constitución Española, 1978, Art. 27). En tanto,

> En México, tenemos una larga tradición de aprecio por la educación. La altísima prioridad que los mexicanos le damos a la educación se plasma en el Artículo Tercero Constitucional que establece como obligación del Estado promover una educación laica, gratuita, participativa, orientada a la formación de ciudadanos libres, responsables, creativos y respetuosos de la diversidad cultural. Una educación que impulse el desarrollo digno de la persona, que pueda desenvolver sus potencialidades, que le permita reconocer y defender sus derechos, así como cumplir con sus responsabilidades (SEP, 2007, p. 7).

Ambos países tienen una distinta realidad social, política y económica, sin embargo, ambos regímenes tienen consagrados los principios de obligatoriedad y gratuidad de la educación básica (aunque la mexicana comienza con el nivel preescolar y concluye con la secundaria mientras la española comienza con la primaria a los 6 años y concluye hasta el bachillerato) y ambos tienen esquemas de oferta amplia de educación superior pública complementada con educación superior privada. Ambos países pertenecen a la OCDE, España en las posiciones bajas de los países desarrollados y México como país en desarrollo. Nos une además la pertenencia a la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) donde la lengua y, parcialmente la cultura, son comunes en una amplia parte.

Existen grandes diferencias entre los dos países respecto a la plataforma institucional de educación superior y el modelo de asignación de recursos para este nivel educativo. Este estudio avanzará en torno al eje del financiamiento con el cual se pretende

tender un puente entre el mito o creencia y la realidad de los sistemas de educación superior pública de México y España en una imagen sincrónica.

En la primera sección se describirán los aspectos generales de ambos países incluyendo las características de sus sistemas de educación superior y del recurso económico asociado a ellos y se cerrará con la identificación de las fortalezas y debilidades de los mismos. En la segunda sección se confrontarán ambos sistemas en el marco de sus respectivos contextos y en la última parte se analizarán las variables económicas que dan origen a este trabajo. Finalmente en las conclusiones se plasmarán las consecuencias de esta comparación y se plantearán nuevos retos de investigación.

Descripción de los Sistemas de Educación Superior

México

Generalidades

México, o Estados Unidos Mexicanos como se le denomina oficialmente, se extiende por América del norte y central, entre el océano Pacífico, el golfo al que da nombre y el mar Caribe; constituye uno de los países más extensos y poblados de América que ocupa la porción meridional del subcontinente norteamericano así como la occidental de Centroamérica. Colinda al norte con Estados Unidos de América en una amplia frontera, al sur con Guatemala y Belice, al este con el Golfo de México y mar Caribe, y al oeste con el océano Pacífico. México es un país que oscila "entre la influencia del modelo de vida de su poderoso vecino del norte, su filiación hispánica y sus propias raíces en las antiguas civilizaciones precolombinas" (Enciclopedia Hispánica, 1995-1996, p. 97).

México forma parte de la Organización de Naciones Unidas (ONU), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y de la Organización de Estados Americanos (OEA). Es considerado de alto desarrollo humano por las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2009) y de alto ingreso por el Banco Mundial (BM), ocupando el sitio catorce en el ranking mundial, con un aporte del 2.277% al Producto Interno Bruto (PIB) mundial (considerando la paridad del poder adquisitivo, PPA), y un PIB *per cápita* de $ 9,741.52 aunque aplicando la paridad del poder adquisitivo en el país se eleva hasta $ 14,201.615 USD en el año 2007 (Banco Mundial, 2009).

México es una república democrática, representativa y federal, el idioma oficial es el español, su moneda oficial es el peso mexicano y su religión mayoritaria es la católica. La república mexicana está constituida por 32 entidades federativas (estados) y tiene por capital México, Distrito Federal. La extensión del territorio mexicano es cercana a los 2

millones de km^2, en el que habitan 105, 264 millones de personas, lo que lo convierte en el país de habla hispana con mayor población (CONAPO, 2007). Su crecimiento poblacional anual es del 1.0%, con una tasa de fertilidad de 2.1 nacimientos por mujer en el 2007 (un indicador que descendió de 2.7 en el año 2000), una tasa de inmigración negativa por los altos niveles de emigración de sus ciudadanos hacia el vecino país del norte, y una expectativa de vida de 72 años para los hombres y de 77 años para las mujeres (Banco Mundial, 2008). Su población es relativamente joven, pues los que rebasan los 65 años constituyen una proporción muy baja comparada con la proporción de niños y jóvenes (Naciones Unidas, 2008). México es un país con una alta heterogeneidad étnica y, desafortunadamente, no ha podido erradicar la pobreza; sobre la base de su alto índice Gini (46.1) y de su bajo índice educacional (0.879), se hace manifiesta una gran polarización en la distribución de la riqueza y del suministro del servicio educativo ocupando el lugar 51 de los 75 que conforman el grupo de países de alto desarrollo humano de acuerdo a las Naciones Unidas (2009).

En virtud de su bono demográfico en población joven, México le asigna un alto valor a la educación, lo que es evidente en la distribución de la riqueza nacional entre las áreas que requieren financiamiento público: 4.2% para educación, 3.0% para salud, y 0.4% para defensa nacional de acuerdo a los datos del 2002 al 2005 de Naciones Unidas (2008).

El sistema de educación superior mexicano

La educación en México es un derecho establecido en el Artículo 3º de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, a la que se suman los Artículos 5º, 73, 121 y 133 que regulan todo el aparato educativo nacional, y de los que se derivan leyes, reglamentos, acuerdos y estatutos que gobiernan la operación del sistema (ANUIES, s. f.). A partir de 2002, la educación preescolar adquiere carácter de obligatoriedad y se suma a la educación primaria y secundaria para conformar la educación básica de 10 años, que constituye el sustento formativo del sistema educativo mexicano, que prepara a sus ciudadanos para acceder posteriormente a la educación media superior o segunda etapa de la educación secundaria de acuerdo a la nomenclatura internacional, después de la cual pueden integrarse a la educación superior o terciaria, la que incluye estudios de técnico superior universitario o profesional asociado, licenciatura y posgrado.

La finalidad fundamental del sistema de educación superior mexicano es “formar científicos, técnicos y profesionales altamente calificados para dar respuesta a los desafíos particulares de la sociedad, pero principalmente, deben formar ciudadanos críticos y comprometidos con sus comunidades, y conscientes de las oportunidades de bienestar a toda la población” (ANUIES, 2000) (p. 209). Con ese espíritu, la matrícula escolar total de nivel primaria a terciaria en el 2005 fue de 27.649 millones de estudiantes con una

cobertura del 80.2% de la población y, para los que logran iniciar la educación básica, una esperanza de vida escolar de primaria a terciaria de 13.2 años (UNESCO, 2008).

Aunque al 2006 solamente el 15% de la población entre 25 y 64 años había concluido la educación terciaria, la plataforma institucional de educación superior está conformada por 615 universidades públicas de orden federal y estatal, 1,159 universidades privadas, y 127 instituciones no-universitarias, estas últimas que representan poco más del 6% de la matrícula en toda la educación terciaria. El sistema de educación superior pública se ha expandido y diversificado de manera muy compleja, ya que abarca instituciones universitarias que ofrecen programas de nivel 5A y 6, otros centros de investigación que ofrecen solo nivel 6, así como instituciones no-universitarias que ofrecen programas técnico profesionales de nivel 5B, de acuerdo a la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE) 1997 (CINDA, 2007).

El sistema de educación superior mexicano agrupa a las instituciones de educación superior (IES) públicas en los subsistemas: universitario público federal, universitario público estatal, tecnológico, normal superior, universidades tecnológicas, universidades politécnicas, centros públicos de investigación, universidades interculturales, y otras instituciones públicas (ANUIES, 2000). A pesar de este crecimiento en el sistema de educación superior pública, el sistema de instituciones privadas también ha evolucionado para atender las áreas de oportunidad que no cubren las instituciones públicas, sin embargo, el gasto que realizan las familias para ello no es nada despreciable pues el promedio estimado anual en el ciclo escolar 2004-2005 fue de $11,359 USD PPA (OCDE, 2008).

El modelo didáctico imperante en las IES públicas opera ya sea bajo la conducción de un académico, en espacios internos de la institución, como aulas, centros, talleres o laboratorios, o en espacios externos; o de manera independiente, sea en espacios internos o externos, fuera de los horarios de clase establecidos y como parte de procesos autónomos vinculados a la asignatura o unidad de aprendizaje (OEI, s. f.). En el año 2006 la relación promedio de alumnos por profesor en toda la educación terciaria fue de 14.5, ligeramente abajo del promedio de la OCDE que es de 15.3 (OCDE, 2008).

Financiamiento de le educación superior pública en México

El esquema de asignación de recursos para la educación superior mexicana es complejo, pues intervienen diversas instancias federales y estatales. El Gobierno Federal formula el Plan Nacional de Desarrollo (PND), del que se derivan Programas Sectoriales, entre ellos el Programa Nacional de la Educación (Pronae), presentado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), que para la educación superior contiene una estimación de recursos para la mejora y aseguramiento de la calidad de sus servicios y de la equidad en

las oportunidades educativas. De esta manera, el Gobierno Federal propicia la asignación de recursos públicos y privados a la educación (Rubio, 2006).

Sobre la base de la planeación institucional, la SEP hace una estimación de las necesidades financieras de todos los programas que coordina y elabora la propuesta de presupuesto y la presenta a la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP); la que será tomada en consideración por el Ejecutivo Federal al formular la propuesta del Presupuesto de Egresos de la Federación anual (PEF), que incluye partidas destinadas a las IES públicas y a los programas de financiamiento extraordinario para los programas de superación académica, el mejoramiento administrativo, y las prioridades que en su momento se destaquen en el sistema de educación superior. Posteriormente la somete a consideración de la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Del proceso de análisis y negociaciones entre las fracciones parlamentarias de los partidos políticos, las coordinaciones de las diputaciones de los estados y las comisiones de Educación Pública y Servicios Educativos, la de Ciencia y Tecnología y la de Presupuestos y Cuenta Pública, resulta el PEF. El gobierno federal transfiere a las haciendas públicas de los estados y del Distrito Federal los recursos destinados a la educación. Queda a cargo de la SEP, a través de la SES, la administración de los recursos asignados a la educación superior pública de todo el país (INEE, 2007).

El gasto público en educación por entidad federativa está compuesto por las transferencias que realiza el gobierno federal a los estados, y los recursos que las propias entidades y municipios destinan a educación. Así, los recursos asignados provienen de la federación –subsidio federal- y de los estados –subsidio estatal-. El primero está en función del tamaño de la plantilla de sus trabajadores, autorizada por la SHCP, y de otros gastos de operación, y está integrado por tres formas de contribución: a) ordinario, b) extraordinario, y c) el asociado a la ampliación y diversificación de la oferta educativa. El segundo se constituye del ordinario y del asociado a la ampliación y diversificación de la oferta educativa (Rubio, 2006; INEE, 2007).

El subsidio ordinario cubre el gasto corriente, que es el gasto anual necesario para su operación, y los gastos de capital, ambos regulados por la SHCP (CINDA, 2007; OCDE, 2008; Rubio, 2006). Las universidades públicas estatales, las universidades politécnicas y las interculturales reciben el subsidio federal bajo el régimen de apoyo solidario, que les permite establecer sus propios tabuladores y programas de estímulos (Rubio, 2006).

El subsidio extraordinario se destina a acciones de mejora y aseguramiento de la calidad de la educación superior mediante programas específicos –ampliación de la oferta educativa, mejora del perfil del profesorado y desarrollo de cuerpos académicos, certificación de programas académicos, internacionalización, modernización de la

infraestructura física y equipamiento, fortalecimiento de los posgrados– a los cuales se compite para su asignación mediante las convocatorias respectivas (Rubio, 2006).

México está dedicando grandes esfuerzos para sumarse a las recomendaciones surgidas de las políticas educativas de los organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE, la OEI, y el Banco Mundial, donde se reconoce el valor de la educación para el crecimiento económico, el desarrollo social, el desarrollo sostenible, la reducción de la pobreza, y la promoción de la democracia y la paz en las naciones suscritas a ellos. Una prioridad de México es ampliar y diversificar las oportunidades de acceso a la educación terciaria con equidad y calidad, de allí la modificación en los programas de acceso a los fondos públicos que apoyan las acciones de validación de la calidad en la oferta educativa así como su comparabilidad en el plano internacional atendiendo el mejoramiento del profesorado y la ampliación de apoyos a los estudiantes y sus familias sobre todo los que están en situación desventajosa económicamente hablando. Todo esto sin soslayar la necesidad de ampliar el apoyo para las actividades de investigación y desarrollo que tienen en el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y el Sistema Nacional de Investigadores un ariete latinoamericano solo atrás de Brasil (CINDA, 2007).

Las fortalezas y debilidades del sistema de educación superior en México

Como una fortaleza y una debilidad al mismo tiempo, México ha evolucionado en la composición de la inversión en educación terciaria incrementándose fuertemente la participación privada hasta igualarla con el promedio de los países de la OCDE (0.4% PIB) aunque todavía está muy lejana la financiación pública (0.9% PIB) con respecto al promedio de la OCDE (1.1% PIB) al 2005. Esto se observa en la variación de la proporción relativa del gasto público al gasto privado pues mientras en el año 2000 era de 79.4%, en el 2005 ya fue de 69.9% (OCDE, 2008).

La diversificación en los programas para el acceso a los fondos públicos se ha convertido en una fortaleza del sistema de educación superior, ya que están basados en los resultados y las tendencias de las instituciones, lo cual se convierte en una fortaleza; sin embargo, quedan en franca desventaja aquellas que atienden a poblaciones de alta o mediana marginación, que por operar con exiguos recursos económicos ya sea por un menor aporte estatal o por la debilidad económica de sus estudiantes y sus familias, se ven en la necesidad de competir en desigualdad de condiciones por los escasos fondos públicos restantes, lo cual presenta una debilidad del sistema.

Fortalezas

- La matrícula en educación terciaria ha aumentado en México cuatro puntos porcentuales entre el año 2000 y 2006 sin embargo, aun se encuentra muy por debajo del promedio de la OCDE (2008).
- El gasto en instituciones de educación terciaria ha evolucionado muy favorablemente entre 1995 y 2005 en casi un 80%, no obstante el menor crecimiento de su PIB (42%) en ese mismo periodo.
- El gasto público en educación superior se incrementó del 1.1% al 1.3% del PIB entre 1995 y 2005, todavía por debajo del promedio de la OCDE.
- La diversificación de la oferta educativa en los diferentes niveles de la educación terciaria que permiten enfocar esfuerzos hacia ámbitos regionales específicos. El reto es mantener una adecuada planeación para ordenar el crecimiento de los diferentes subsistemas y evitar el uso ineficiente de los recursos.
- La implementación de diversos programas de apoyo a estudiantes de enseñanza terciaria como las becas de excelencia académica, de titulación, de vinculación y los créditos educativos, además de las ya establecidas, contribuyen a ampliar las oportunidades de acceso y permanencia de los estudiantes en la educación superior (Rubio, 2006).

Debilidades

- Apenas el 15% de la población de entre 25 y 64 años de edad ha alcanzado el nivel de educación terciaria en el año 2006, muy por debajo del promedio de la OCDE (28%).
- El gasto anual por estudiante en educación superior, sin investigación y desarrollo tecnológico, es por mucho menor (66%) de la inversión promedio realizada por los países de la OCDE, y aproximadamente el 56% si se incluyen estas actividades.
- Si bien se han hecho esfuerzos por apoyar a la educación terciaria pública, la inversión respecto al PIB (0.9% del PIB) todavía no alcanza el nivel promedio de la inversión realizada por los países de la OCDE (1.1%).
- La participación de la economía familiar para el acceso a la educación terciaria es muy alto, 36.6% del gasto total en educación, es decir, el presupuesto público no es suficiente para alcanzar la cobertura que garanticen el acceso y permanencia de sus ciudadanos en la educación superior, por lo que más familias tienen que invertir en educación superior privada.
- No obstante la implementación del Programa Nacional de Becas para Educación Superior (PRONABES) en 2001, todavía es insuficiente la cantidad y el número de becas y apoyos a las familias que la administración pública proporciona para favorecer el acceso y la permanencia de los estudiantes en la educación superior (6.4% del gasto público total), muy por debajo del promedio de la OCDE (17.3%).

Solo el 10% de los estudiantes de educación superior universitaria obtuvieron el beneficio de apoyos financieros como becas o créditos educativos en el ciclo escolar 2004-2005.(OCDE, 2008).

- El promedio de las tasas por matrícula en educación terciaria privada en México es de $11,359 USD PPA (OCDE, 2008), el doble del que tienen países como Chile (5,644 USD) en América, que también ha evolucionado en la diversificación de su plataforma de oferta educativa hacia la inversión privada.
- El gasto en instituciones educativas que se realiza en la educación terciaria recae mayoritariamente en el gasto corriente, el 95.5% de los recursos se distribuyen entre la retribución al personal y los gastos para operar la institución, por encima del promedio en los países de la OCDE, por lo cual el gasto en capital queda debilitado.

España

Generalidades

España es un país ubicado en el extremo sudoeste del continente europeo, entre el mar Mediterráneo y el océano Atlántico, se halla en la península ibérica que comparte con Portugal al oeste. Las cuatro quintas partes de la península, así como las cercanas islas Baleares y las más alejadas islas Canarias situadas frente al continente africano, constituyen su territorio. Limita al norte con Francia y Andorra y al oeste con Portugal mientras el estrecho de Gibraltar separa al país de Marruecos igualmente frente a las islas Canarias. Fue uno de los primeros países en configurarse como estado moderno y llegó a ser el más poderoso de la Europa renacentista. Actualmente España sigue "siendo unas de las más importantes naciones de Europa por su extensión, población, vida cultural y economía, y se halla estrechamente ligada a los países europeos occidentales en lo político y económico y a los países americanos de su misma lengua en lo cultural" (Enciclopedia Hispánica, 1995-1996, p. 39).

España forma parte de la Unión Europea, pertenece a la ONU, a la OCDE y a la OEI y está considerado de alto desarrollo humano según la clasificación de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2009), y de alto ingreso en la clasificación del Banco Mundial con un PIB *per cápita* de $ 32,087.858 USD en el año 2007. Ocupa el octavo lugar en la economía mundial por el volumen neto de su PIB aportando el 2.07% considerando la paridad del poder adquisitivo (PPA) de su moneda (Banco Mundial, 2009).

La capital de España es Madrid y su moneda oficial es la peseta aunque a partir de la constitución de la Comunidad Económica Europea se utiliza el euro, su religión oficial es la católica. La constitución política de España es una monarquía parlamentaria con dos cámaras legislativas cuya lengua oficial es el español o castellano, integrada por 17

Comunidades Autónomas, seis de las cuales tienen otra lengua cooficial. (Comisión Europea, 2008) y dos ciudades autónomas en las islas Canarias. El territorio que ocupa es de 505,370 km^2 y tiene una población de 44.876 millones de personas en el 2007, un crecimiento poblacional de 1.6% al cual contribuye una alta inmigración, una expectativa de vida al nacer de 78 años para las mujeres y de 84 años para los hombres y una tasa de fertilidad de 1.4 nacimientos por mujer al 2007 indicador que, del año 2000 (1.2), ha crecido sostenidamente (Banco Mundial, 2008). Lo anterior ha producido un porcentaje más grande para la población de edad mayor a 65 años que para la población menor de 15 años (Naciones Unidas, 2008). España ha erradicado la pobreza de su territorio y ha minimizado la desigualdad económica en su población, lo que se evidencia con su bajo índice de Gini (34.7); tiene un alto índice educacional de 0.971 que combina con una alta tasa de matriculación y un casi erradicado analfabetismo en adultos, por ello ocupa el lugar 16 entre los 75 países de alto desarrollo humano que conforman este grupo de la ONU (Naciones Unidas, 2009).

En el periodo 2002-2005, los rubros de educación (4.2 % PIB), salud (5.7 % PIB) y gasto militar (1.1 % PIB) (Naciones Unidas, 2008) fueron aplicados en el gasto público en España en una proporción que infiere la importancia de la salud como preponderante a la educación en virtud de su amplia población mayor de edad. La educación de los habitantes españoles es un derecho que está consagrado en el artículo 27 de la Constitución Española, a la luz de la cual se han emitido decretos reales y leyes que rigen la operación del sistema educativo español (Gobierno de España. Ministerio de Educación). La educación es obligatoria de los 6 a los 16 años que incluyen la educación primaria (6 años) y la educación secundaria (4 años); posteriormente el estudiante puede optar por la rama académica que constituye el bachillerato, o la rama profesional constituida por la formación profesional de grado medio, ambos de dos años más. Al término del primero reciben el título de *bachiller* y al término de la segunda opción el de *técnico* en la especialidad correspondiente. (Comisión Europea, 2008).

El sistema de educación superior en España

La educación superior o terciaria tiene por objeto “construir la personalidad de los jóvenes, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica” (Gobierno de España. Ministerio de Educación). Está constituida por: la enseñanza universitaria (nivel CINE 5A) y las enseñanzas no universitarias superiores (nivel CINE 5B) como la de artes plásticas y diseño, las enseñanzas deportiva y militar de grado superior y las enseñanzas de formación profesional. La integración de España en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) promovió la creación de un nuevo marco normativo que establece la estructura de las enseñanzas universitarias en tres ciclos:

licenciatura, master y doctorado cuya implantación está vigente y se imparte en facultades universitarias, escuelas técnicas superiores y escuelas universitarias. La formación profesional de grado superior se imparte en las mismas instituciones en los que se ofrece la de grado medio. El caso especial de la educación artística, deportiva y militar avanzada se imparte en instituciones apropiadas para ello.

La matrícula total de España en los niveles de primaria a terciaria para el año 2005 fue de 7.402 millones de estudiantes con una cobertura del 96.5% de la población en edad escolar y con una esperanza de vida escolar de primaria a terciaria de 16.0 años lo cual garantiza la educación obligatoria y seis años más (UNESCO, 2008) y, en el año 2006, la población entre 25 y 64 años de edad que había alcanzado la educación terciaria era del 28% (OCDE, 2008).

La atención a la demanda de estudios universitarios (nivel 5A y 6) se realiza a través de 50 universidades públicas y 27 universidades privadas, mientras los estudios superiores de nivel 5B se realizan en centros educativos especiales (enfocados en la enseñanza de las artes, los deportes y la enseñanza militar), o en los que ofrecen educación secundaria post-obligatoria (de bachillerato o profesional grado medio) cuando se trata de formación profesional técnica superior. En el ámbito de las universidades públicas, España cuenta con una institución que utiliza el sistema a distancia, la Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, que tiene más de 30 años de antigüedad y cuenta con un importante apoyo de becas para sus alumnos ya que absorbe el 12 % de la matrícula universitaria (Gobierno de España. Ministerio de Educación, 2008).

El modelo educativo español está basado fundamentalmente en la clase magistral intensiva con algunas clases de problemas y seminarios o clases de prácticas en grupos de alumnos de composición idéntica a los de las clases magistrales (Consejo de Coordinación Universitaria, 2007). En el 2006, los grupos mantuvieron una relación de 10.8 alumnos por profesor, por debajo del promedio de los países de la OCDE (15.3) y la proporción de personal auxiliar es menor que en otros países de la OCDE (2008).

Financiamiento de la educación superior en España

Las instituciones educativas que ofertan educación terciaria no universitaria pueden adquirir la categoría de concertados al contar con financiamiento público acorde a convenios establecidos entre la institución educativa y la administración pública. El gasto público dedicado a la educación terciaria sostiene mayoritariamente este nivel educativo, mientras dentro de la participación del gasto privado se encuentran las tasas de matrícula anual de $795 USD PPA, promedio anual del ciclo 2004-2005 (OCDE, 2008). El 90% del gasto público en educación terciaria se asigna directamente a las instituciones educativas públicas y el 1.8% a las instituciones educativas privadas (OCDE, 2008) y se realiza desde

el Ministerio de Educación y otros ministerios del gobierno, las Comunidades Autónomas y las municipalidades. La tendencia de España en las tasas de ingreso en la educación terciaria, hasta el 2006, ha involucionado en la de tipo A, y ha aumentado en la educación terciaria tipo B para permanecer casi estancada en lo global. (OCDE, 2007). Esto, asociado al incremento en el gasto público, ha resultado en un mayor gasto por estudiante.

El mecanismo para acceder a la financiación pública depende del tipo de institución. Las instituciones educativas concertadas deben renunciar al carácter lucrativo de la actividad escolar y constituir el consejo escolar como órgano principal en la gestión y control de la función. El total de institutos concertados supone alrededor de las tres cuartas partes de la enseñanza privada. Los Presupuestos Generales del Estado establecen cada año la cuantía de los fondos públicos que se asignan a los conciertos educativos que pueden ser: general y singular. El régimen general implica un financiamiento público total y por tanto enseñanza gratuita; el régimen singular costea gastos parciales y se complementa con cuotas de los alumnos que son moderadas por el Ministerio de Educación (Pérez del Blanco, 2006).

Los centros públicos no universitarios son financiados por fondos públicos, donaciones y venta de bienes, y las prestaciones de servicios que puedan realizar. Casi la totalidad de sus ingresos económicos proceden del presupuesto del Ministerio de Educación o de la administración autonómica correspondiente, por ello gozan de gratuidad total de matrícula. Las familias deben costear los servicios complementarios de comedor y transporte y contribuir al mantenimiento del instituto mediante cuotas voluntarias de las asociaciones de padres de alumnos. El presupuesto anual de cada instituto debe ser aprobado por su consejo escolar, integrado por representantes de todos los actores del proceso educativo.

Las universidades tienen autonomía económica y financiera, sin embargo, el presupuesto anual debe incluirse en la programación y ser aprobado por el consejo social de la universidad. Las universidades pueden ser públicas o privadas, estas últimas no tienen la posibilidad de establecer conciertos financieros con la administración educativa y sus gastos son sufragados por los alumnos. En el caso de las universidades públicas el mayor volumen de sus ingresos proviene de las ayudas y subvenciones del Estado y de las tasas de matrícula fijadas por la comunidad autonómica correspondiente dentro de los límites que establezca el Consejo de Universidades para el caso de títulos oficiales; el consejo social de la universidad fijará los costos de otros estudios como los títulos propios o los cursos de educación continua. El mecanismo para obtener presupuesto en algunas Comunidades Autónomas, obliga a **"**reiniciar anualmente un proceso negociador para concretar las subvenciones corrientes y de capital que recibirán" (Consejo de Coordinación Universitaria, 2007, p. 18) por parte del ministerio o de las propias comunidades, y se ha

caracterizado por atender únicamente el incremento en las necesidades o en la disponibilidad del recurso económico. En el caso de seis Comunidades Autónomas que cuentan con más de una universidad pública se ha evolucionado hacia el fortalecimiento de la objetividad en la toma de decisiones para la distribución de los recursos siempre limitados utilizando esquemas de financiación de tipo mixto que incluye la "financiación no recurrente, vía contrato-programa, sujeta a la materialización de un determinado proyecto y/o a la consecución de unos objetivos concretos" (Consejo de Coordinación Universitaria, 2007, p. 19).

España está realizando esfuerzos por atender las debilidades de su sistema de educación, a fin de equipararse con los quince países más importantes de la Unión Europea y las mayores economías del mundo. Cuenta para ello con el apoyo de la Comunidad Económica Europea y ha considerado diversas variables de carácter organizacional, académico y económico, con énfasis en la calidad, la eficacia y la eficiencia de sus resultados. Con la necesidad de equiparar la calidad de sus programas educativos con los homólogos de los países integrantes del EEES, comparan sus indicadores con los de los quince mejores países de la Unión Europea y las economías más importantes del mundo, entre ellos el tamaño de la matrícula de sus universidades, la tasa de matriculación con respecto a la población, el gasto por estudiante, las tasas de titulación, la tasa de empleo de los titulados, el gasto en investigación y desarrollo y la producción científica y tecnológica (Consejo de Coordinación Universitaria, 2007).

Fortalezas y debilidades del sistema de educación superior español

Como una fortaleza y una debilidad al mismo tiempo, la evolución notable de España en la financiación pública y privada para la educación terciaria, ha mostrado un incremento del 19% en lo público y un decremento del 1% en lo privado, durante el periodo 2000 al 2005, contrario a la tendencia del promedio de los países de la OCDE. Lo anterior es positivo para la población pero negativo para la administración pública.

Otra fortaleza y debilidad al mismo tiempo es el decrecimiento en la matrícula en la educación terciaria nivel A (del 47% del año 2000 al 43% en el 2005) y, por otro lado, el crecimiento sostenido en la matriculación del nivel B (del 15% en el 2000 al 22 % en el 2005). Lo anterior sin considerar los programas de posgrado.

Fortalezas.

- El gasto en instituciones de educación terciaria se ha incrementado en 62% entre 1995 y 2005, por encima del crecimiento de su PIB (42%) en ese mismo periodo y a pesar del ligero decrecimiento de la matrícula en los últimos cinco años.

- El 28% de los españoles entre 25 y 64 años ha completado estudios superiores, por encima del promedio de la OCDE (27%) y de la Unión Europea.
- El gasto público por estudiante de educación terciaria presenta una evolución más favorable (más del 60%) que el promedio de la OCDE (alrededor del 12%) entre 1995 y 2004 debido al aumento en el gasto y al virtual estancamiento de la matrícula.
- Las tasas por matrícula en educación terciaria pública en España (promedio de $795 USD PPA) son comparativamente inferiores a las del promedio de la OCDE, lo cual tiende a garantizar el carácter universal del acceso a este nivel educativo.

Debilidades

- El gasto público dedicado a los apoyos para estudiantes de educación terciaria y sus familias es del 8.2% del gasto total mientras el promedio de la OCDE es de 17.6%. Esto conlleva que solamente uno de cada tres estudiantes universitarios españoles sean beneficiarios de algún tipo de ayuda.
- La tasa de titulados universitarios fue del 33% en 2005, por debajo del crecimiento promedio en los países de la OCDE (36%) mientras en 1995 la tasa española superaba a la de la OCDE en 4 puntos.
- El gasto público en educación terciaria dedicado a la retribución de los profesores en el 2005 es del 59.3%, superior al promedio de 43.5% en los países de la OCDE con lo cual el porcentaje dedicado a otros gastos como el mantenimiento menor a las instalaciones se minimiza así como la contratación de mayor personal de apoyo.
- Una muy incipiente política definida de apoyo a las actividades de investigación y desarrollo científico, pues aquellas universidades que invierten en ello disminuyen su dedicación a otras actividades docentes. (Consejo de Coordinación Universitaria, 2007). El Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2008-2011 ha plasmado la necesidad de atender puntualmente estas actividades para el beneficio común (Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología, 2007).

Análisis Comparativo

En esta parte se presenta la contrastación de los rasgos y características de los países, sus sistemas de educación superior, y el financiamiento correspondiente. Cabe precisar que las fuentes de los datos expresados en cada tabla se indican con número dentro de paréntesis, que está asociado a las referencias bibliográficas correspondientes.

Rasgos demográficos

Rasgo	México	España
Constitución política (17) (16)	República democrática, representativa y federal	Monarquía parlamentaria
Ubicación geográfica (6)	23 00 N 102 00 W América Latina	40 00 N 04 00 W Europa Occidental
Extensión territorial (km^2) (2007) (6)	1,964,380	505,370
Población (millones) (2007) (18)	105.264	44.876
Densidad demográfica (personas/km^2) (2007) (6)	53	87
Crecimiento poblacional anual (%) (2000-2007) (6)	1.0	1.6
Población menor de 15 años (%) (2007) (6)	30	15
Población de 65 años o mayor (%) (2005) (26)	5.8	16.8
Población matriculada de todos los niveles educativos (%) (2006) (24)	80.2	96.5
Matrícula escolar total (primaria a terciaria) (miles) (2005) (35)	27,649	7,402
Expectativa de vida al nacer Hombres/Mujeres) (2006) (6)	72/77	78/84
Tasa de fertilidad (nacimientos por mujer) (2007) (5)	2.1	1.4
Migración neta (miles) (2000-2005) (6)	-3,983	2,846

Si bien España posee aproximadamente una cuarta parte de la extensión territorial de México, el tamaño de su población es casi el 43 por ciento de la de México, lo que resulta en una mayor densidad demográfica.

Las características de la población son particularmente diferentes, México tiene el doble del porcentaje de menores de quince años, lo cual le implicaría una mayor necesidad

de inversión en educación básica y secundaria. España por su parte, al tener una población mayormente adulta y casi el triple del porcentaje de ancianos, al orientar más recursos a la educación terciaria se incrementa el gasto por alumno, e incluso a la educación para toda la vida, en virtud además de la mayor expectativa de vida de su población.

Una particular diferencia entre ambos es la migración invertida que presentan y la tasa de fertilidad que explicarían el crecimiento poblacional.

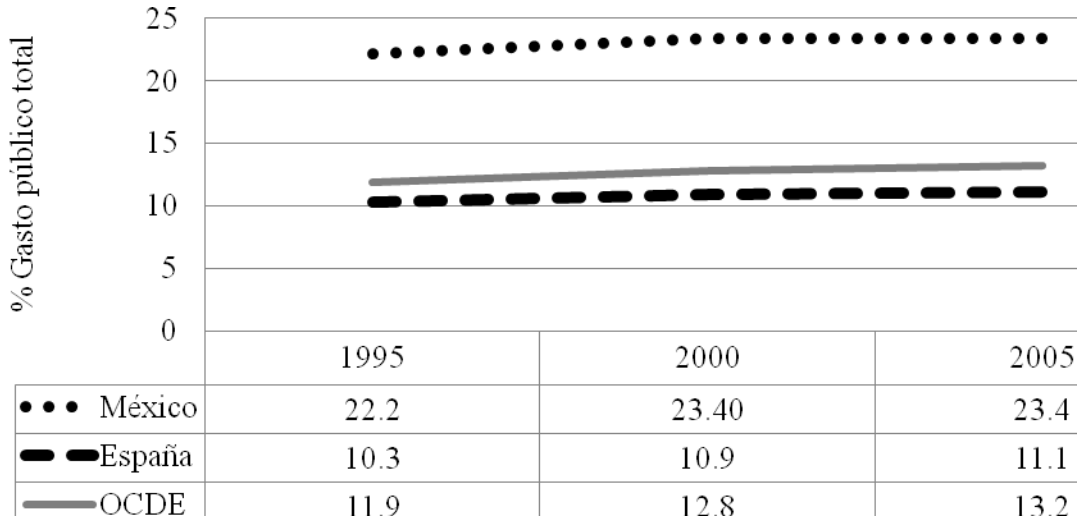
Rasgos económicos

Rasgo	México	España
Producto Interno Bruto (PIB) (millones USD) (2007) (18)	1,025.428	1,439.983
PIB (PPA) (millones USD) (2007) (18)	1,494.91	1,351.494
Posición en el ranking mundial de volumen neto de su PIB (2007) (5)	14	8
PIB *per cápita* (USD) (2007) (18)	9,741.524	32,087.858
PIB *per cápita* (PPA) (USD) (2007) (18)	14,201.615	30,116.026
Aportación al PIB mundial (PPA) (%) (2007) (18)	2.277	2.07
Posición en el ranking mundial de su PIB *per cápita* (2007) (5)	75	36
Gasto público total (% del PIB) (2005) (29)	23.7	38.1
Gasto público en educación (% gasto público total) (2005) (29)	23.4	11.1

Desde el punto de vista económico, el PIB en dólares americanos fue 40% mayor para España sin embargo cuando se consideró la paridad de poder adquisitivo (PPA) el resultado es la equiparación de ambos. En virtud del tamaño de su población, el PIB per cápita en España, considerando la paridad de poder adquisitivo, resulta ser poco más de dos veces el de México. Si se yuxtaponen las características demográficas y económicas de ambos países, se explica la situación diferenciada en los gastos público total y en educación. A pesar de que México dedicó alrededor del 60 % en gasto público y casi el

doble de lo invertido por España en educación, la magnitud de su demografía diluye esta inversión aparentemente mayor.

Por otra parte, el gasto público total, como porcentaje del PIB, en España fue del 60% más que el de México, sin embargo este gastó poco más del doble en educación que España como puede verse en la gráfica 1.



Gráfica 1. Porcentaje del gasto público total en educación de todos los niveles.
Fuente: OCDE (2008).

De entre las áreas que requieren financiamiento público (salud, seguridad, defensa) México asigna un alto valor a la educación, por lo que le ha venido destinando altos porcentajes del gasto público; muy por encima de lo aplicado por España y del promedio aportado por los países de la OECD. Las tendencias medias de participación del gasto público total en educación no han cambiado sensiblemente en ambos países. En México, aproximadamente el 18% del gasto público para la educación se destina a educación superior, mientras que en España se asigna casi el 23%; situación que impacta en el gasto por alumno.

Rasgos del desarrollo humano

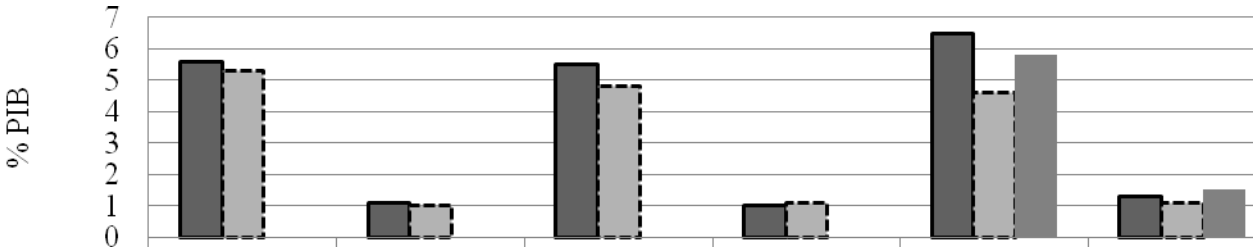
Rasgo	México	España
Índice de Desarrollo Humano (2006) (25)	0.842	0.949
Posición en el ranking mundial de Desarrollo Humano (2006) (25)	51	16
Índice Educacional (2006) (25)	0.879	0.971
Índice de Gini (2005) (26)	46.1	34.7
Índice de Pobreza Humana (%) (2006) (27)	6.7	---
Posición en el ranking mundial de pobreza humana (2006) (27)	25	---

El ingreso nacional y el gasto público en educación netos en España son por mucho superiores, lo que impacta en los índices de desarrollo educacional y humano, factores que contribuyen a que en España la diferencia en la distribución de la riqueza sea significativamente inferior, por lo que es mayor la calidad de vida de sus ciudadanos. Ello resulta en una expectativa de vida al nacer de mayor edad que la de México.

México presenta un rezago importante con el 6.7 % de pobreza en su población. Lo anterior implica un 17.6 % de su población bajo la línea de pobreza y un 5.8 % de probabilidad de no sobrevivir a los 40 años de edad y un 8.3 % de analfabetismo en su población (Naciones Unidas, 2009). En el mismo sentido la medición del grado de desigualdad (índice de Gini) es considerablemente mayor en México que en España.

Relacionado con el desarrollo humano, México destina una mayor proporción de su PIB a educación, comparado con España e incluso con respecto al promedio de los países de la OCDE. Como puede observarse en la gráfica 2, la tendencia en ambos países es opuesta en la educación de todos los niveles ya que mientras México creció de 5.6% al 6.5% en una década, España disminuyó su gasto de 5.3% a 4.6% en el mismo periodo. Por otro lado la educación terciaria no sufrió el mismo decremento en España sino que incluso aumentó un 10%, seguramente por el promedio de edad de su población. México tuvo un

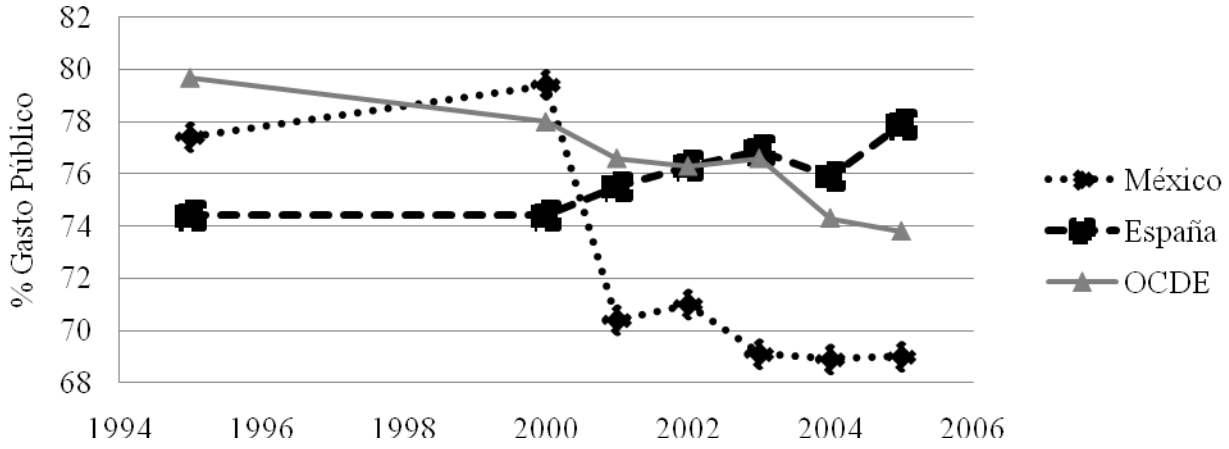
altibajo en su crecimiento para la educación terciaria pero a lo largo de la década fue más importante que el de España.



	Total en 1995	Educación Terciaria	Total en 2000	Educación Terciaria	Total en 2005	Educación Terciaria
México	5.6	1.1	5.50	1.0	6.5	1.3
España	5.3	1.0	4.8	1.1	4.6	1.1
OCDE					5.8	1.5

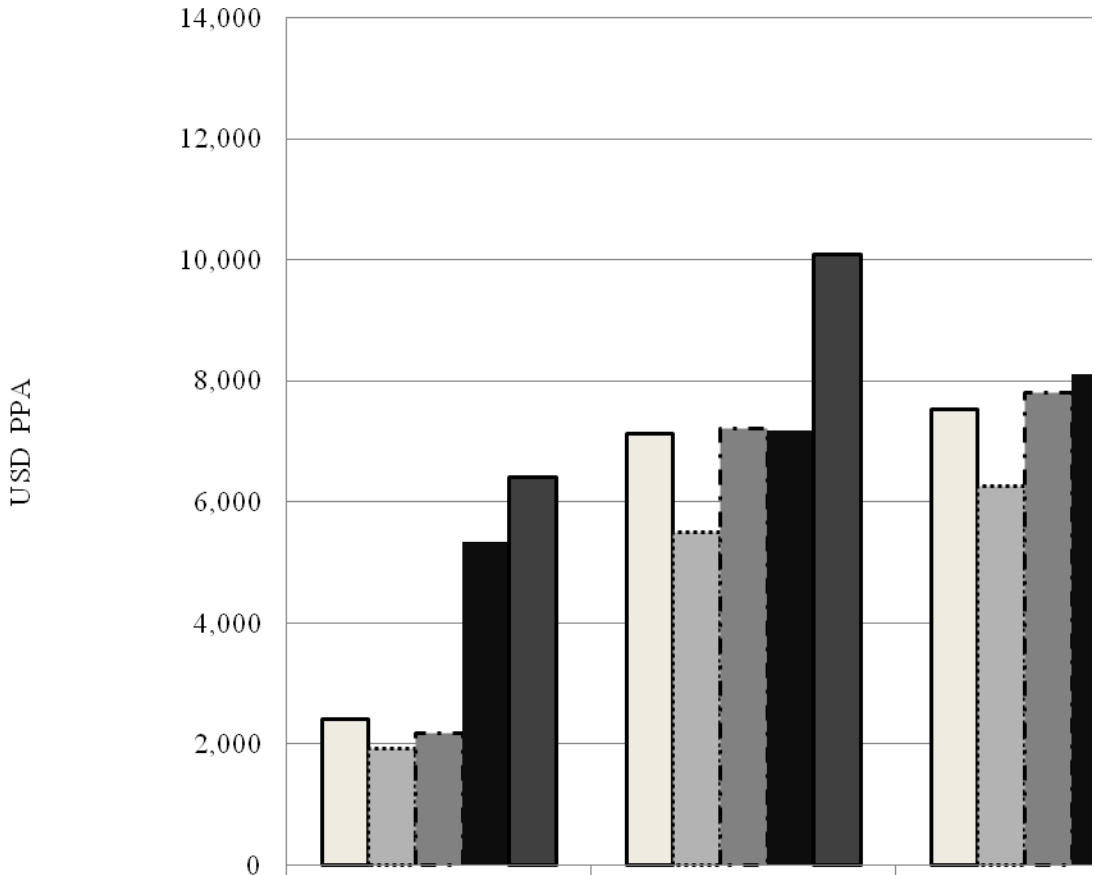
Gráfica 2. Gasto público en instituciones educativas como porcentaje del PIB.
Fuente OCDE (2008).

Como se observa en la gráfica 3, la expansión de la educación superior en México entre las décadas de los 70 y los 90 en México, provocaron el incremento paulatino en la inversión del Estado en este rubro; sin embargo, esta inversión disminuyó sustancialmente después del año 2000 con la apertura "no planeada y a menudo caótica" (Coraggio, 2001, p. 3) de instituciones privadas y las recomendaciones del Banco Mundial de invertir en mayor medida en educación básica por ser más rentable socialmente, no obstante la matrícula sigue creciendo. España por su parte aumentó su presupuesto para este nivel educativo, a pesar del virtual estancamiento en su matrícula por el crecimiento en el promedio de edad de su población.



Gráfica 3. Tendencia del gasto público en instituciones de educación terciaria.
Fuente: OCDE (2008).

No obstante lo anterior, es significativa la diferencia en el gasto por alumno entre ambos países como puede verse en la gráfica 4. En términos de porcentaje del PIB aplicado a la educación en México es mayor la inversión por estudiante es evidentemente inferior para todos los niveles educativos. Esta representa el 35%, 30%, y 74.4% de lo invertido por España en educación primaria, secundaria y terciaria respectivamente; y el 63.5% de lo invertido en educación terciaria e investigación y desarrollo tecnológico. Estos indicadores están aún más alejados de los promedios de los países de la OCDE.



	México	España	OCDE
Primaria a Terciaria	2,405	7,134	7,527
Primaria	1,913	5,502	6,253
Secundaria	2,180	7,211	7,804
Terciaria	5,346	7,182	8,102
Terciaria con I+D	6,402	10,089	11,512

Gráfica 4. Gasto anual en instituciones educativas por estudiante para todos los niveles (2005).
Fuente: OCDE (2008).

Características e indicadores de la educación superior de México y España.

México España

Marco legal y normativo	Artículos Constitucionales 3º, 5º, 73, 121 y 133 Ley General de la Educación Ley para la Coordinación de la Educación Superior Ley General de Profesiones Ley Orgánica de la Administración Pública Federal Reglamento para la Prestación del Servicio Social Acuerdos 1/SPC, 243, 279 y 286 Leyes Orgánicas y Estatutos Generales propios (3)	Artículo 27 de la Constitución Española Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación de 1985 Real Decreto 1538/2006 (formación profesional) Real Decreto 85/2007 (enseñanzas profesionales de danza) Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006 Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional de 2002 Ley Orgánica de Universidades (31)
Finalidad	Formar científicos, técnicos y profesionales altamente calificados para dar respuesta a desafíos particulares de la sociedad, pero principalmente deben formar ciudadanos críticos y comprometidos con sus comunidades, y conscientes de las oportunidades que se presentan para construir un país que brinde mayores oportunidades de bienestar a toda la población (4)	Construir la personalidad de los jóvenes, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. (21)
Estructura y Organización educación superior pública	Secretaría de Educación Pública Subsecretaría de Educación Superior • Dirección General de Educación Superior Universitaria • Dirección General de Educación Superior Tecnológica • Dirección General de la Educación para Profesionales de la Educación • Coordinación General de Universidades Tecnológicas • Coordinación General de Universidades Politécnicas • Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe • Dirección General de Profesiones (33)	Ministerio de Educación • Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional • Secretaría General de Universidades • Consejo Escolar del Estado • Consejo de Enseñanzas Artísticas • Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el profesorado • Instituto Nacional de las Cualificaciones • Dirección General de Enseñanza Superior • Consejo de Universidades (23)
Composición Educación Superior	615 públicas 1,159 privadas 127 no universitarias (7)	50 universidades públicas 27 universidades privadas s/n No universitarias (2008) (19)
Composición Educación Superior pública	• Universidades públicas federales • Universidades públicas estatales • Institutos tecnológicos • Normal superior • Universidades tecnológicas • Universidades politécnicas • Centros públicos de investigación • Universidades interculturales • Otras (34)	• Enseñanza universitaria • Enseñanzas artísticas superiores • Formación profesional de grado superior • Enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado superior • Enseñanzas deportivas de grado superior • Enseñanzas militares de grado superior(21)

Aunque expresados en diferentes términos, no existe diferencia en los propósitos de la educación terciaria pública de ambos países. Debido a la gran diversidad de la oferta educativa pública en México, su estructura y esquemas de organización se dispersan para incluir cada segmento de la oferta como son la educación terciaria tipo A (licenciatura y posgrado) y la educación terciaria tipo B (técnico superior) en algunos casos denominadas universitaria y no universitaria. Las diferencias en la composición y en la oferta educativa de educación terciaria entre ambos países son evidentes, el número de instituciones de educación superior es enorme en México, comparado con España.

Por otra parte, en el 2006, en México el 95.0% de la matrícula de educación terciaria B y el 66.4% de la matrícula de educación terciaria A era absorbida por las instituciones públicas, las que brindan una amplia gama de posibilidades de formación profesional mientras en España la contraparte estaba en 79.1% y 87.7% respectivamente, lo cual implica una participación mayor de la población en programas de tipo B. Una diferencia notable es que España tiene la figura de centro educativo concertado que implica apoyo de fondos públicos a las instituciones privadas y está enfocada principalmente a la educación terciaria tipo B (de formación profesional técnica).

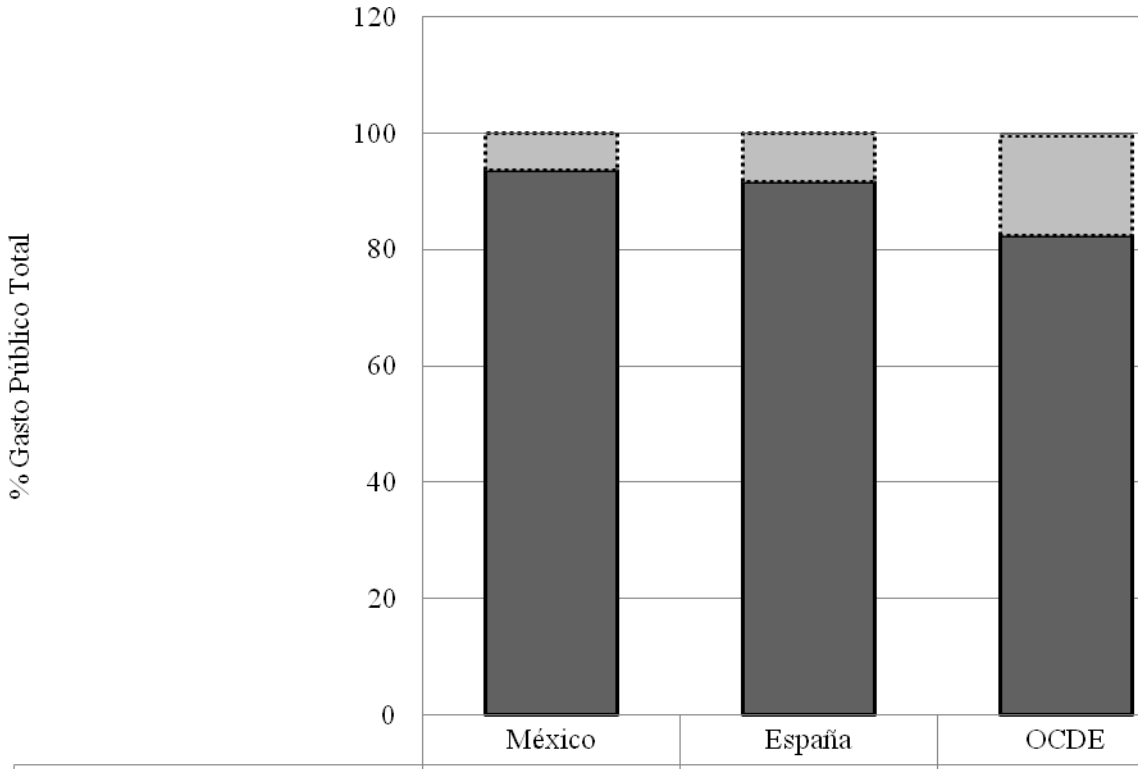
A pesar de que España tiene poco menos de la cuarta parte de los habitantes que México, su matrícula en educación terciaria es más de las tres cuartas partes de la de México, lo cual trasluce una diferente historia de ambos pueblos al respecto que se plasma en la diferencia del 28% contra el 15% de personas entre 25 y 64 años que han alcanzado la educación terciaria al 2006.

Una medida de eficacia del sistema de educación superior de cada país puede calcularse grosso modo a través de la relación entre el número de graduados y su matrícula total, lo cual proporciona resultados bastante similares entre ambos países, México requiere 6.65 alumnos para obtener un graduado y España requiere 6.0. Estas diferencias están relacionadas para producir el gasto por alumno que es casi el 60% más en España que en México, así como el gasto por graduado que es de 73% más y que resulta de multiplicar el

número de alumnos necesarios para obtener un graduado por el costo por estudiante (CINDA, 2007).

El porcentaje del gasto público dedicado para ayuda a los estudiantes es de 6.4% en México y 8.2% en España, ambos muy por debajo del promedio de la OCDE. En México, el sector público apoya de manera exclusiva a las instituciones de educación pública con un 93.6% para gastos corriente y de capital, y el resto, se destina para apoyo a estudiantes. España aplica una pequeña proporción de su gasto público para el financiamiento de instituciones de educación privadas, y una proporción mayor (8.2%) para subsidio de estudiantes. Ambos países mantienen este indicador muy alejado de los valores promedio de los países pertenecientes a la OCDE.

Otro aspecto significativamente diferente entre ambos países es el porcentaje de estudiantes de educación terciaria que recibe algún tipo de ayuda pública (34% de España contra 10% de México) lo cual, una vez más, coadyuva para el acceso y la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo. Ver gráfica 5.



Gráfica 5. Ayudas públicas a familias y otras entidades privadas en educación terciaria (2005).
Fuente: OCDE (2008)

Características de los sistemas de educación superior

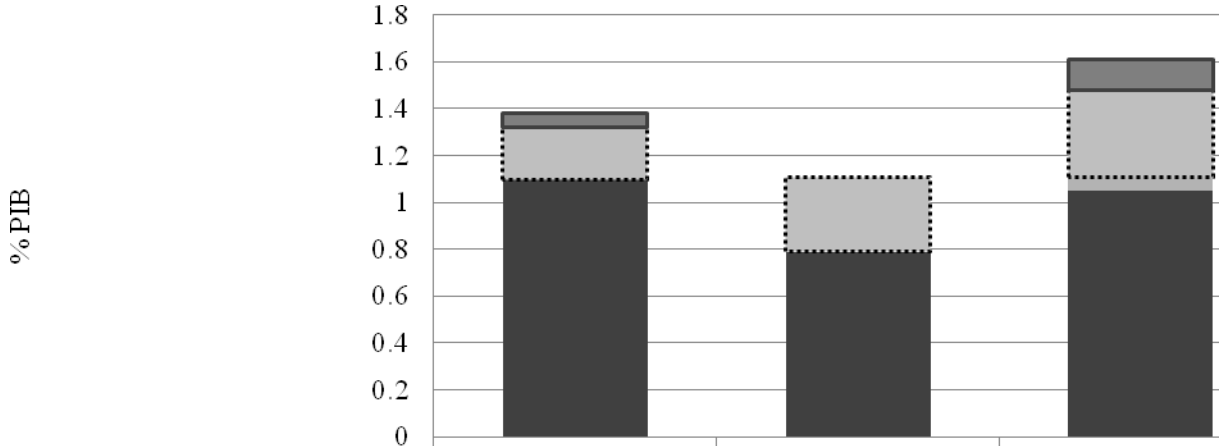
Característica	México	España
Matrícula global educación terciaria ciclo 2006-2007	2, 528,664 (2)	1,718,194 (20)
Cobertura a nivel nacional (2006) (5)	24.3 %	44.6 % (20)

Esperanza de vida escolar de primaria a terciaria (2005) (35)	13.2		16.0		
Población de 25 a 64 años que ha alcanzado el nivel de educación terciaria (%) (2006) (29)	15		28		
Matrícula educación terciaria pública ciclo 2006-2007	1, 812, 730 (2)		1,499,875 (20)		
Tasa de ingreso en educación terciaria por nivel (%) (2005) (29)	Tipo B 2	Tipo A 30	Tipo B 43	Tipo A 22	
Proporción de estudiantes en instituciones de educación terciaria por tipo de financiamiento (%) (2006) (29)	Pública Tipo B 95.0	Pública Tipo A 66.4	Pública Tipo B 79.1	Privada concertada[b] Tipo B 15.6	Pública Tipo A 87.7
	Privada Tipo B 5.0	Privada Tipo A 33.6	Privada Tipo B 5.3	Privada concertada[b] Tipo A *No aplica*	Privada Tipo A 12.3
Porcentaje de alumnos de educación terciaria que reciben ayuda pública (2005) (29)	10		34		
Número total de graduados de educación terciaria (2005) (35)	380,000		286,000		
Número medio de alumnos por profesor en educación terciaria (2006) (29)	14.5		10.8		
Gasto público en educación superior terciaria (%PIB) (2005) (29)	1.31		1.12		
	1.10 Gasto corriente y de capital	0.22 I + D	0.79 Gasto corriente y de capital	0.32 I + D (44)	
Gasto por alumno de educación terciaria incluida I + D (USD PPA) (2005) (29)	6,402		10,089		
Gasto por alumno de educación terciaria (% PIB per cápita*)* (2005) (29)	47		26		
Costo total por graduado (USD PPA) (2005)	30,539		52,866		

Si se asocian el tamaño de la población y sus características en términos de distribución por edad, la matrícula global de educación terciaria en España es proporcionalmente mayor, condición que impacta en el nivel de cobertura que es poco menos del doble de la alcanzada en México, y la tendencia muy similar específicamente

para la educación pública. El sistema de educación superior pública en España atiende al 87% de la matrícula total, y en México al 72%.

Otra gran diferencia es que México invierte el 84% del gasto público para educación superior en gasto corriente y de capital, y el restante 16% de la inversión en este nivel educativo se dedica a investigación y desarrollo tecnológico. En tanto España aplica cerca del 71% de su presupuesto para educación superior al gasto corriente y de capital y el 29% a investigación y desarrollo. En la gráfica 6 puede observarse, además la relación con los indicadores OCDE donde México supera la inversión en servicios básicos pero España se acerca en la inversión en investigación.



	México	España	OCDE
Pagos privados para bienes adquiridos fuera de instituciones educativas	0.06	0	0.13
Investigación y Desarrollo	0.22	0.32	0.37
Servicios complementarios	0	0	0.06
Servicios básicos	1.1	0.79	1.05

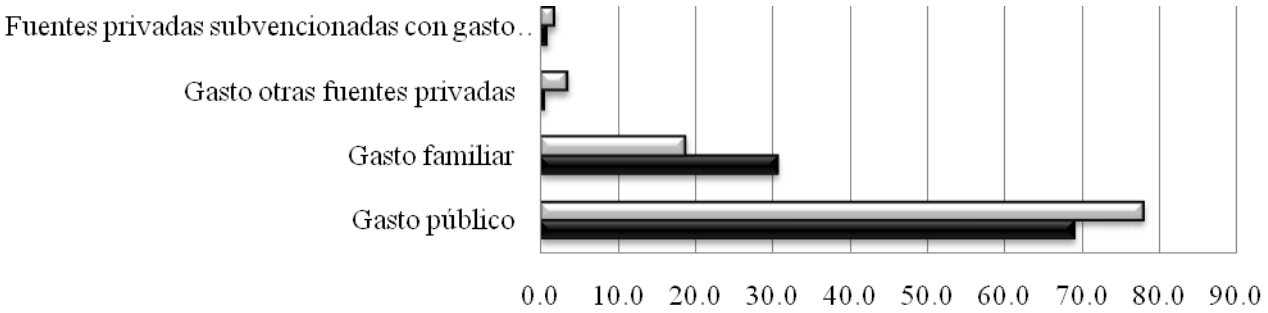
Gráfica 6. Gasto en instituciones educativas de educación terciaria por categoría de servicio (2005). Fuente: OCDE (2008).

Un elemento importante en la educación terciaria es la actividad de investigación y desarrollo, México asignó 0.22% de su PIB para este renglón mientras España lo hizo en 0.32% a pesar de que el porcentaje total de México fue mayor. El gasto se canalizó a los

servicios básicos como es el pago de la nómina del personal y los gastos de operación y mantenimiento menor de la infraestructura. En México la dedicación del gasto publico a investigación y desarrollo es sensiblemente menor.

Si bien el PIB (PPA) es equiparable entre ambos países, la diferencia en las magnitudes de sus poblaciones impacta en el PIB (PPA) per cápita y en la inversión neta aplicada a la educación terciaria, lo que sumado a la proporción de alumnos atendidos por profesor en España encarece el gasto por alumno y el costo total por graduado.

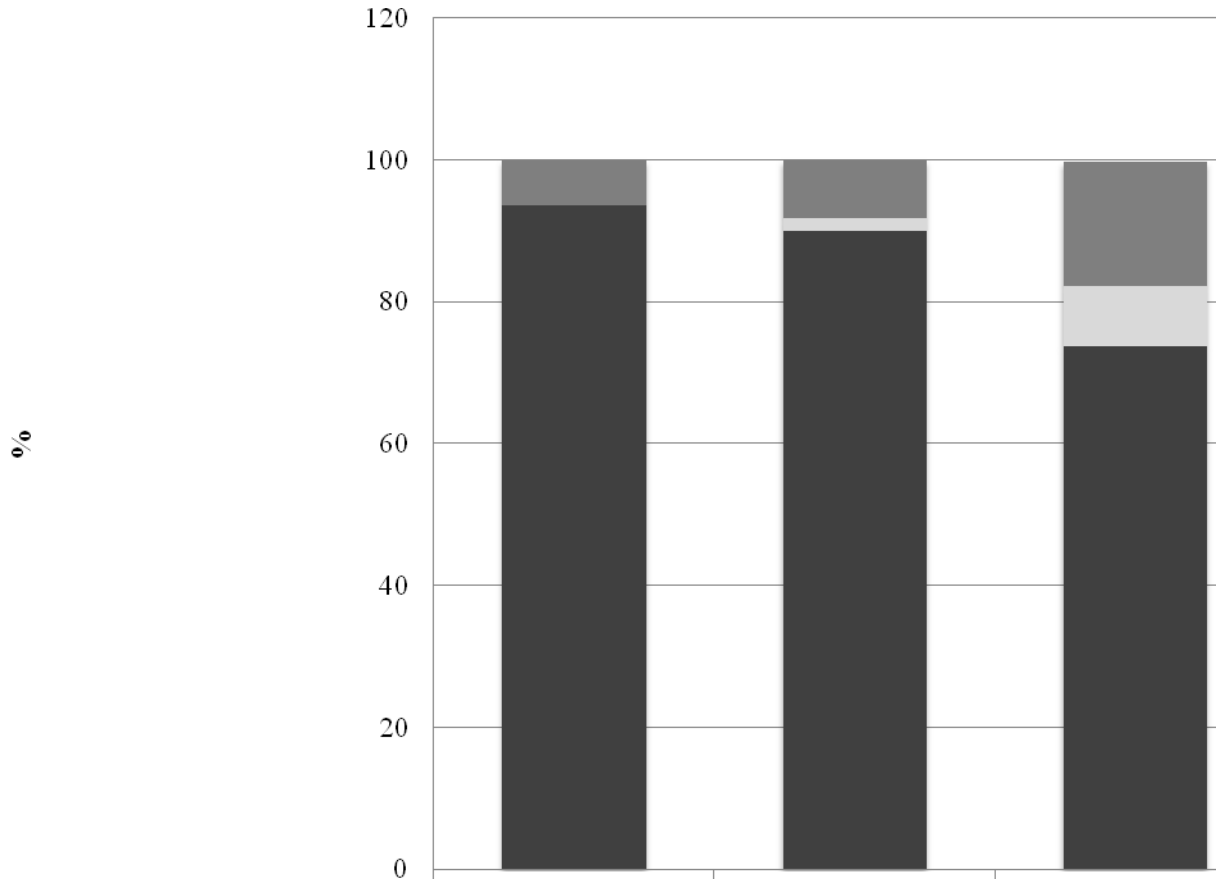
El gasto total en educación terciaria se compone de la inversión pública realizada directamente a las instituciones educativas y privada, de esta última su origen puede ser familiar y de organismos privados. Sin embargo, los gobiernos en los países también apoyan el gasto realizado por las familias para los fines educativos. Entonces, la aportación pública total es la suma del gasto público directo a instituciones y las subvenciones que mantiene a las fuentes privadas mediante programas de becas y créditos educativos, entre otros. Como se observa en la gráfica 7, en México, a diferencia de España, una gran proporción de este gasto lo asumen las familias, lo que evidencia la gran participación de la educación privada en México, aunque España cuenta con un mucho mayor apoyo de otras fuentes privadas como las organizaciones benéficas, la iglesia, los sindicatos y empresas que participan en los procesos educativos.



	Gasto público	Gasto familiar	Gasto otras fuentes privadas	Fuentes privadas subvencionadas con gasto público
España	77.9	18.7	3.4	1.8
México	69.0	30.6	0.5	0.9

Gráfica 7. Proporciones relativas del gasto público y privado en instituciones educativas para educación terciaria (%) (2005). Fuente: OCDE (2008).

Por su parte, el gasto público en educación terciaria se distribuye en ambos países a las instituciones en un muy alto porcentaje como se observa en la gráfica 8. México asigna el 93.6% del gasto a las instituciones públicas y España distribuye del 91.8% asignado, 90% para las públicas y 1.8% para las privadas concertadas. El promedio de la OCDE está muy lejano de ellas en todos los rubros, incluyendo al porcentaje de transferencias indirectas al sector privado donde se ubican los programas de becas y créditos a estudiantes y sus familias.



	México	España	OCDE
Transferencias indirectas y otras asignaciones al sector privado	6.4	8.2	17.6
Instituciones privadas	0.0	1.8	8.4
Instituciones públicas	93.6	90.0	73.8

Gráfica 8. Distribución del gasto público total en educación terciaria (2005).
Fuente: OCDE (2008).

Sistemas de Financiamiento de la Educación Superior Pública

Característica	México	España

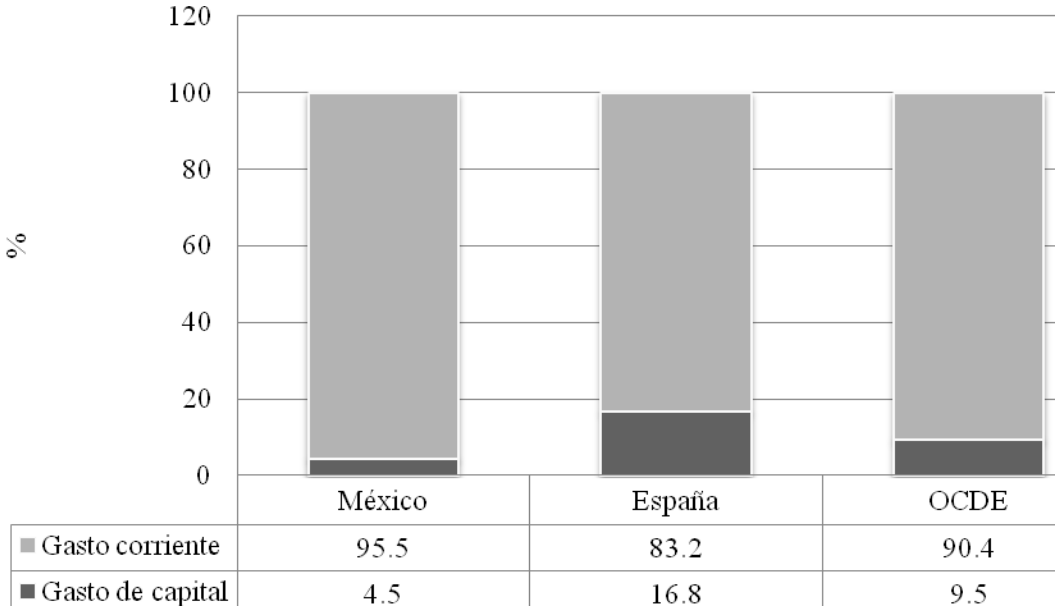
Estructura Gubernamental para el financiamiento		Gobierno Federal Secretaría de Educación Pública Subsecretaría de Educación Superior Cámara de Diputados Secretaría de Hacienda y Crédito Público Haciendas Públicas Estatales Instituciones de Educación Superior (24)				Gobierno Ministerio de Educación Consejo de Universidades Consejo Social Junta de Gobierno (10)	
Integración subsidio público (2005)		Subsidio Federal (32)			Subsidio Estatal (32)		Estado Comunidades Autónomas
		Ordinario 66.5% promedio	Extra-ordinario	Ampliación y diversificación de la oferta educativa 50% según convenios	Ordinario 33.5% promedio	Ampliación y diversificación de la oferta educativa 50% según convenios	10.5 % 89.5% (22)
Subsidio (32)	Ordinario	Gasto corriente + gasto de capital				Financiación no recurrente, vía contrato-programa o proyecto específico (10)	
	Extraordinario	Acciones y programas de mejora y aseguramiento de la calidad					
	Ampliación y diversificación de la oferta educativa	Equipamiento, gastos de operación y nuevas plazas docentes Las instituciones públicas federales, lo incorporan a su subsidio ordinario					
Proporción del gasto total en instituciones educativas (%) (2005) (29)		Gasto corriente 95.5			Gastos de capital 4.5	Gasto corriente 83.2	Gasto de capital 16.8
Proporción relativa del gasto público al privado en instituciones educativas (%) (2005) (29)		Año 2005 69.9			Año 2000 79.4	Año 2005 79.7	Año 2000 74.4

El esquema de financiamiento para la educación superior en México es muy complejo, dado que intervienen una gran variedad de instancias gubernamentales. El sistema diferenciado y competitivo que tiene para el alcance de los recursos extraordinarios no se compara con la recursividad que muestra el modelo español. Las instituciones públicas son apoyadas por los gobiernos estatales a través de sus haciendas públicas, esta aportación es variable y mediante acuerdos entre los gobiernos federal, estatal, municipal y las propias instituciones.

En los últimos años y una vez concluido el proceso de traspaso de competencias de la Administración General del Estado a las Administraciones Autonómicas, las que ahora

administran el 89.5% de los recursos públicos españoles destinados a educación, el modelo de asignación de recursos básicamente incrementalista se ha enriquecido con la incipiente incorporación de modelos de financiación no recurrente enfocada a resultados en algunas de las Comunidades Autónomas que cuentan con más de una universidad pública (Consejo de Coordinación Universitaria, 2007).

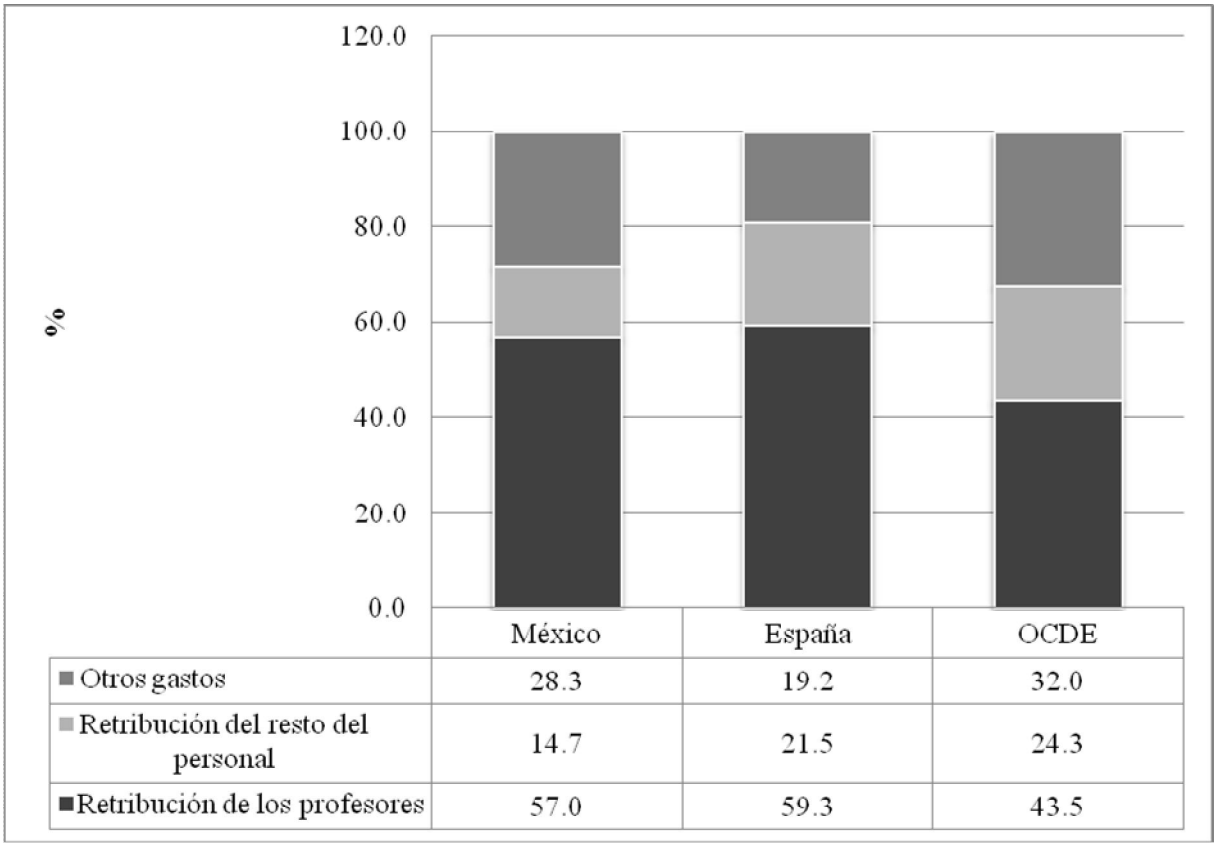
De la gráfica 9 sobre el gasto público destinado a la educación superior, México invierte el 84% del gasto público para educación superior en servicios básicos, de los cuales el 95.5% se destina a gastos de la operación del sistema (principalmente salarios) y el 4.5% a gastos de capital. En tanto España aplica cerca del 71% de su presupuesto para educación superior a servicios básicos, 83.2% del cual se aplica a gasto corriente y el resto a gastos de capital.



Gráfica 9. Porcentaje del gasto en instituciones de educación terciaria por categoría de recursos (2005). Fuente: OCDE (2008).

En la educación terciaria, el porcentaje del gasto en instituciones educativas que invierte México es en una proporción del 95.5% para gastos de operación de los programas y planteles (servicios básicos), el 4.5% restante se distribuye entre los gastos de

investigación y desarrollo y otros pagos privados, mientras España canaliza el 83.2% al gasto corriente y un mucho mayor 16.8% para gasto de capital. España está por encima del promedio OCDE y México por debajo para el gasto en capital.

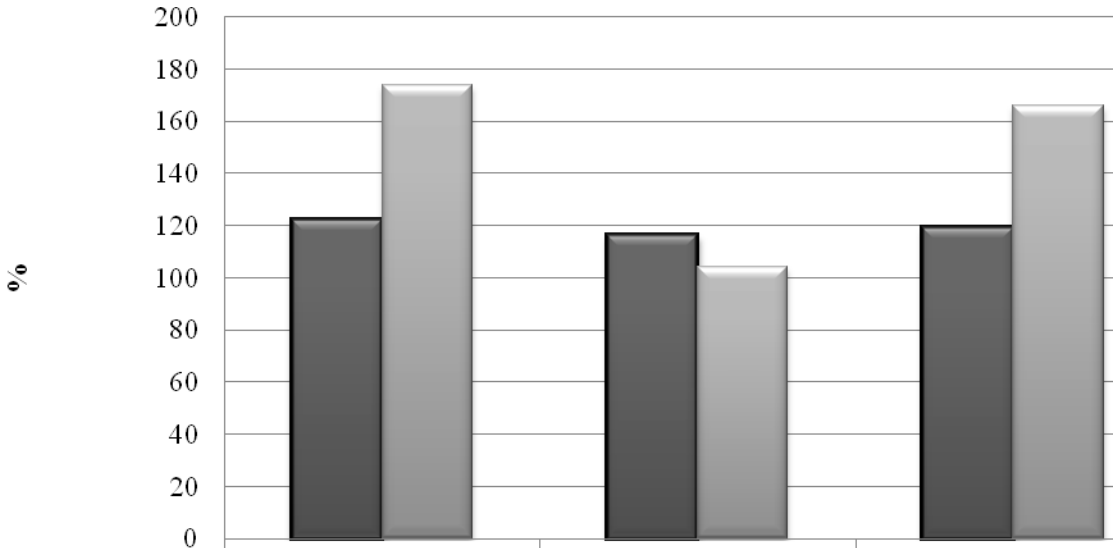


	México	España	OCDE
Otros gastos	28.3	19.2	32.0
Retribución del resto del personal	14.7	21.5	24.3
Retribución de los profesores	57.0	59.3	43.5

Gráfica 10. Distribución del gasto corriente en instituciones de educación terciaria (2005). Fuente: OCDE (2008).

El gasto corriente se destina al sostenimiento de la operación regular de las instituciones públicas de educación terciaria. México deriva el 71.7% de su gasto corriente al pago de nóminas y el resto para servicios de mantenimiento y construcción que le permitan operar de manera fluida. España invierte una proporción sensiblemente mayor (80.8%) en salarios y una menor proporción a gastos de operación.

Yuxtaponiendo estos datos con aquellos que se refieren al tamaño de la matrícula en educación pública superior y al número de profesores por alumno, surge que a pesar de que el número de instituciones es por mucho menor en España, su plantilla de maestros es mayor; lo cual puede ser uno de los factores que impacta en la mayor inversión en pago de nómina en este país.



	México	España	OCDE
Fuente pública	122	116	119
Fuente privada	174	104	166

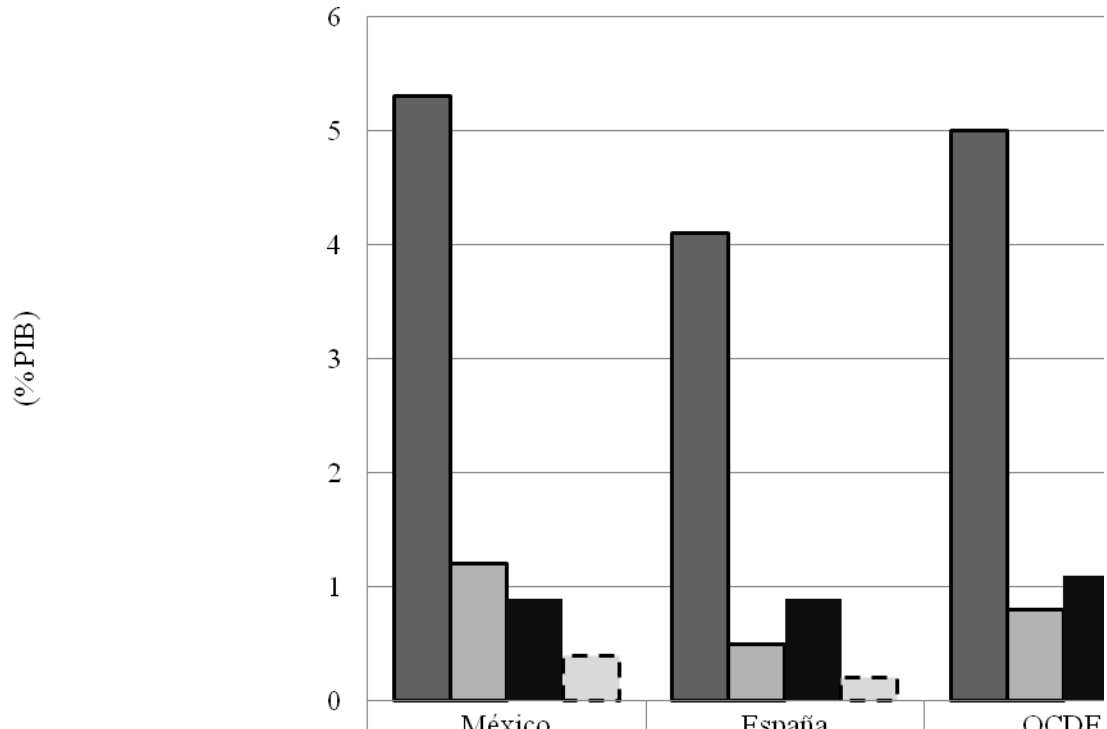
Gráfica 11. Índice de variación entre 1995 y 2005 del gasto en instituciones educativas por origen de la fuente de financiemiento. Fuente: OCDE (2008).

En el periodo 1995–2005, en México la inversión en educación pública se incrementó en 22% y la inversión en educación privada fue del 74%; lo que se debe a la cada vez mayor participación del sector privado en la oferta educativa. España aumentó su inversión en educación pública en un 16%, y en solo 4% la participación privada. Los porcentajes de inversión en educación pública en ambos países no se encuentran muy alejados de las tendencias de los países de la OCDE; sin embargo, si lo están de la gran

tendencia a ampliar la participación del sector educativo privado. La educación en ambos países así, está mayormente subsidiada por el Estado en comparación con la OCDE.

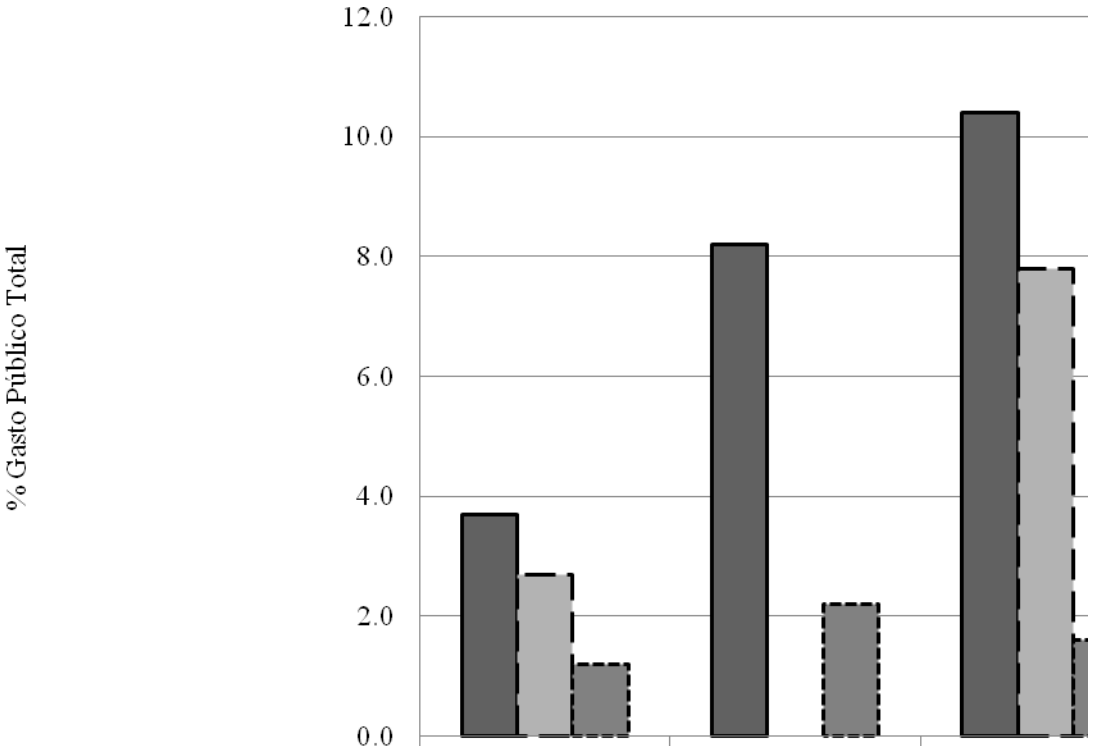
Como una característica estructural de ambos países, la dependencia del sistema de educación superior pública de la financiación por parte de los diferentes niveles de gobierno presenta una diferencia de casi diez puntos porcentuales ya que del gasto en educación superior (incluidos los gastos de matrícula y otros servicios institucionales, los gastos familiares de transporte y alojamiento, y los gastos de material educativo u otros pagos de clases extraordinarias) proviene de fondos públicos, 69.9% en México y 79.7% en España en el año 2005. Esta situación ha sufrido una variación importante en México ya que en el año 2000 el 79.4% de los gastos provenían de fondos públicos, mientras en España era de 74.4% (OCDE, 2008) (ver gráficas 11 y 12).

La gráfica 12 muestra la distribución del origen del gasto en las instituciones educativas. Del 6.5% que México invirtió en todos los niveles de educación en el 2005, el 5.3% PIB fue aportado por el sector público y el 1.2% PIB por el sector privado, donde están incluidos los gastos que las familias y los alumnos realizan en matrículas y otros servicios en las instituciones tanto públicas como privadas. En el caso de la educación terciaria se observa que si bien los gobiernos de México y España invirtieron el mismo porcentaje del PIB (0.9), el sector privado de México invirtió el doble que el de España quizá debido al amplio crecimiento en el número de instituciones privadas.



	México	España	OCDE
Todos los niveles. Público	5.3	4.1	5.0
Todos los niveles. Privado	1.2	0.5	0.8
Terciaria. Público	0.9	0.9	1.1
Terciaria. Privado	0.4	0.2	0.4

Gráfica 12. Gasto en instituciones educativas por origen de los recursos (2005).
Fuente: OCDE (2008).

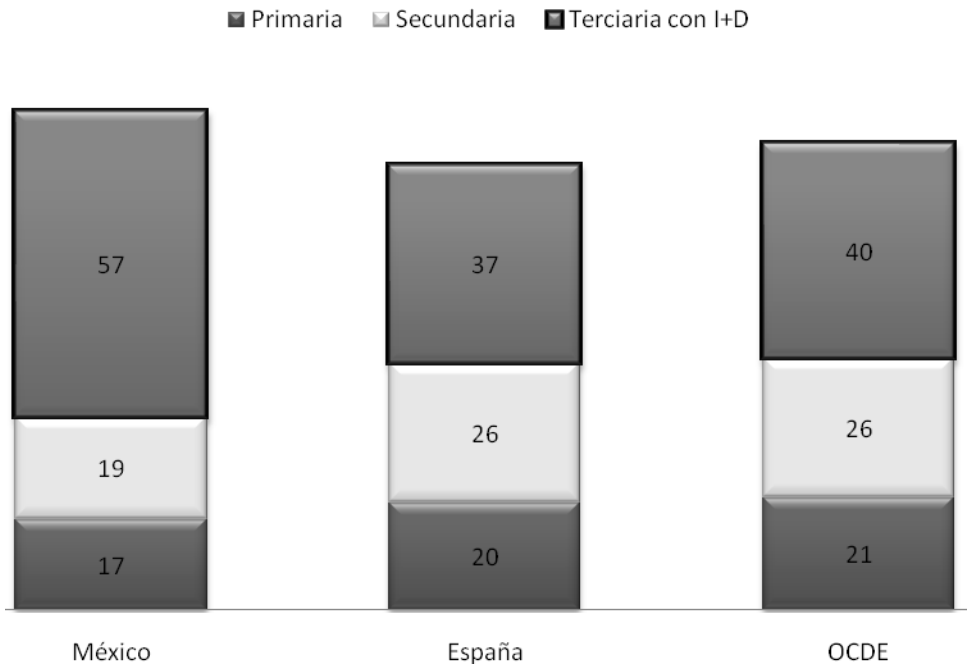


	México	España	OCDE
Becas y otras asignaciones para familias	3.7	8.2	10.4
Préstamos	2.7	0.0	7.8
Becas y otras asignaciones a familias imputables a instituciones educativas	1.2	2.2	1.6

Gráfica 13. Proporción de los rubros en ayudas a estudiantes y sus familias (2005). Fuente: OCDE (2008).

Las ayudas que reciben los estudiantes y sus familias están subdivididas en becas y préstamos, algunas de las becas son directamente para los alumnos y/o sus familias que México (3.7%) tiene por debajo de la mitad de España (8.2%) y ambos por debajo del promedio de la OCDE. Otra modalidad poco difundida son los préstamos educativos que no existen en España y en México tienen una proporción muy baja (2.7%) con respecto al promedio OCDE. Otras asignaciones para los estudiantes y sus familias que se realizan a través de las instituciones educativas como son el servicio de transporte o alimentación y

hospedaje son del orden del 1.2% para México y España de 2.2% por encima este último del promedio OCDE (véase la gráfica 13).



Gráfica 14. Gasto anual en instituciones educativas por estudiante por todos los servicios (% PIB per cápita) (2005). Fuente: OCDE (2008)

Considerando que España tiene un PIB per cápita el doble que el de México, se puede comprender las distribuciones porcentuales en ambos países. Es evidente que México le apuesta una mayor inversión a la educación terciaria con investigación y desarrollo tecnológico que España, sacrificando la asignación dispuesta para los niveles educativos anteriores, estipendio que queda muy por debajo del asignado por España o del promedio de los países de la OCDE.

Conclusiones

México y España pertenecen a la ONU, la OCDE y la OEI, y hacen grandes esfuerzos por colocarse en el flujo de las políticas internacionales que estos organismos dictan para fortalecer los sistemas educativos de sus países miembros a fin de garantizar la equidad en el acceso y su calidad.

Aunque ambos están clasificados por las Naciones Unidas entre los países con mayor desarrollo humano, de acuerdo a la clasificación del Banco Mundial España es un país de alto ingreso mientras México está en el grupo de medio alto ingreso. Ambos tienen diferencias evidentes como el tamaño de su extensión territorial, sus características demográficas, su constitución política; así como en sus indicadores de desarrollo social y económico.

Su plataforma institucional de educación superior, mucho más profusa en México que en España, atiende la demanda educativa mediante universidades públicas y privadas, e instituciones no universitarias. El Gobierno mexicano apoya financieramente solo a las instituciones de educación pública, mientras el Gobierno de España asigna una proporción del gasto público (1.8% del destinado a educación terciaria) a instituciones de carácter privado.

El modelo de asignación de recursos para la educación superior es diferente. En tanto que España adopta un modelo casi exclusivamente incrementalista, México ejerce un modelo mixto constituido por asignaciones presupuestales federales y estatales prefijadas, y por asignaciones federales extraordinarias. La contribución pública en ambos países para la educación superior está integrada por el subsidio del Estado y por el subsidio estatal (para México) o autonómico (para España).

En el caso de México los subsidios están integrados por subsidios ordinarios (65.5% asignados por la federación y 33.5% por los gobiernos estatales), subsidios para la amplificación y diversificación de la oferta educativa (aportados en partes iguales por la federación y los estados) y el subsidio extraordinario (contribuido por la federación), este último se asigna sobre la base de la presentación de proyectos de desarrollo institucional para el mejoramiento y aseguramiento de la calidad de las instituciones de educación superior públicas. En España los subsidios son aportados por el Estado (10.5%) y por las Comunidades Autonómicas (89.5%), las que tienen la plena competencia de asignar los recursos sobre la base de resultados de sus instituciones de educación terciaria (cuando tienen más de una universidad).

Por otra parte, si bien el PIB en ambos países es comparable, considerando la PPA, la magnitud de la población mexicana impone tensiones económicas que inciden en el PIB *per cápita* ($14,201.615 USD PPA), que resulta ser poco menos de la mitad del de España ($30,116.026 USD PPA); situación que influye en la magnitud de la inversión *per cápita* en educación superior, que a pesar de ser porcentualmente mayor en México, es proporcionalmente muy inferior que la de España. No obstante el gran valor que le asigna México a la educación, que se refleja en el mayor porcentaje del PIB y del gasto público orientado a ella (1.31% y 4.1%, respectivamente) que su comparado (1.12% y 2.5%, respectivamente), en los último años el Gobierno Federal mexicano ha disminuido la proporción del gasto público destinada a educación superior, contrariamente a lo ocurrido en España pese su situación de estancamiento matricular en este nivel educativo.

México invierte un porcentaje mayor de su gasto público (93.6) para el gasto ordinario (corriente y de capital) de las IES, en tanto que España invierte una mayor proporción para apoyos financieros a estudiantes (8.2). Un resultado abrumador es que por ejemplo, en el ciclo 2004–2005, solo el 10% de los estudiantes de educación superior universitaria en México obtuvieron el beneficio de becas o créditos educativos, en tanto que en España el porcentaje fue de 34%.

Del gasto total en instituciones de educación terciaria, México invierte más en gasto corriente (95.5% para pago de nóminas y otros gastos de operación), debido probablemente a la extensión de su oferta educativa pública y a su gran plantilla docente y administrativa; y el 4.5% en gastos de capital (para incrementos salariales, prestaciones y repercusiones). España a su vez destina el 16.8% a gastos de capital, lo que sugiere mejores condiciones en las instalaciones físicas e infraestructura tecnológica. Existe una diferencia muy marcada en la distribución del gasto corriente entre los dos países, mientras México deriva el 71% de su gasto corriente al pago de nóminas y el resto a gastos de operación, España consigna el 80.8% y 19.2% respectivamente; lo que implica para las IES mexicanas una menor inversión en gastos de construcción y mantenimiento mayor que impacta necesariamente en la calidad de las instalaciones educativas.

México ha venido presentando un crecimiento en la oferta de educación superior privada, factor que impacta en el gasto en educación superior (0.4% del PIB), resultando el doble de lo aplicado por España, lo que significa que en México más familias costean con su propio ingreso la educación superior debido a la insuficiencia de la oferta educativa pública. La participación de la educación privada en España es por mucho menor.

México tiene todavía muchas tareas pendientes para alcanzar los niveles promedio de inversión en educación superior de los países de la OCDE; el porcentaje del gasto público en educación terciaria es por mucho inferior (61%) al ejercido por España (78.2%) y por la OCDE (73.5%); su gasto anual por estudiante es 25.6% menor del de España y 34% menor del promedio de la OCDE; y la brecha es mayor cuando se incluye investigación y desarrollo, 36.5% menor que el de España y 44.4% menor del promedio de la OCDE; la inversión *per cápita* que hace a la educación terciaria con investigación y desarrollo (57% del PIB *per* cápita) es muy superior a la que hace España (37%) y el promedio de los países de la OCDE (40%), dejando en desventaja a los niveles educativos inferiores; del gasto público total asignado a la educación terciaria México solo destina el 6.4% para apoyos financieros para la educación, el promedio de la OCDE asigna cerca del triple para este rubro; el gasto en investigación y desarrollo (0.22% del PIB) es inferior a la asignación realizada por España (0.32%) y al promedio de la OCDE (0.37%); México

invierte cantidades muy superiores a España y a la OCDE en el gasto corriente, reduciendo profundamente su gasto en aportaciones a capital. No obstante se acerca a las tendencias de la OCDE en la distribución de su gasto corriente y de ampliación de la participación del sector educativo privado.

España por su parte está muy distante de las tendencias de ampliación de la oferta educativa privada, el Estado absorbe una gran parte del gasto en educación superior; la asignación para apoyos financieros para la educación terciaria (8.2% de gasto público total en educación terciaria) es menor de la mitad de lo asignado por la OCDE (17.6%); todavía presenta una brecha entre la asignación de recursos a investigación y desarrollo (0.32% del PIB) y el destinado por la OCDE; invierte grandes sumas en gasto de capital, muy por encima de lo asignado por la OCDE; existe un sensible alejamiento en la distribución que se hace del gasto corriente en educación terciaria, destina casi el 81% a pago de nóminas y solo 19,2% a gastos de operación, mientras la OCDE deriva el 67.8% y 32%, respectivamente.

La paradoja entre ambos es que mientras México, con una población joven pujante, se ha abierto a la diversificación en varios aspectos como el acceso al financiamiento, los programas de ayudas a estudiantes y los distintos modelos de instituciones educativas cuya pretensión es alcanzar una mayor cobertura poblacional, España apenas ha iniciado con el proceso en las Comunidades Autónomas de mayor población educativa y tienen el reto de ampliar la participación privada en el gasto educativo.

Ambos tienen el reto de impulsar la investigación y desarrollo tecnológico en el que México está muy rezagado en el sentido de la inversión necesaria pero también en el de la productividad científica con respecto a España, aunque tenga más tiempo con una política nacional de apoyo y organismos especializados para ello.

Estos son los rasgos de financiamiento de la educación pública más sustanciales que distinguen a estos dos países. Es evidente que México debe redoblar sus esfuerzos para allegarse mayores recursos a todos los niveles educativos, y de manera muy especial a la educación superior, sobre todo por el consistente crecimiento en la demanda, si pretende

alcanzar los estándares de calidad internacionales que le proyecten en términos de competencia y competitividad educativa. España tiene nichos de oportunidad más claros para el logro de estas metas. De ello depende que la educación terciaria en estos dos países se convierta o se potencie como un factor de crecimiento económico, de desarrollo social, de desarrollo sostenible, de reducción de la pobreza, y de promoción de la democracia y la paz tan preconizada y pretendida por los organismos internacionales a los que se encuentran integrados.

Pero, realmente ¿este es el camino para el verdadero desarrollo humano?, ¿dónde quedan las particularidades de la pluralidad étnica de México?, ¿estará mejor España con su política más centrada en su propia historia educativa?

[a] Cualquiera que sea el significado que los actores del discurso den a la frase. Para el efecto de este documento consideramos la definición de Márquez con sus "dimensiones filosófica, pedagógica, económica, cultural y social" (p. 479).

[b] Institución privada concertada es aquella que cuenta con un porcentaje de fondos públicos.

Referencias Bibliográficas

1. Andere, E. (2007). *¿Cómo es la mejor educación en el mundo?* México: Santillana.
2. ANUIES. (s.f.). *Anuarios Estadísticos (primera etapa) 2004-2007*. Recuperado el 21 de febrero de 2009, de http://www.anuies.mx/servicios/e_educacion/index2.php
3. ANUIES. (s. f.). *El sistema nacional de educación superior en México.* Recuperado el 21 de febrero de 2009, de Libros en línea. ANUIES: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/libros/lib39/0.htm
4. ANUIES. (2000). *La Educación Superior en el Siglo XXI.* Recuperado el 20 de febrero de 2009, de Documentos estratégicos: http://www.anuies.mx/shttp://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/sXXI.pdf

5. Banco Mundial. (Abril de 2009). *World Development Indicators database*. Recuperado el 11 de mayo de 2009, de Development Data & Statistics: http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/DATASTATISTICS/0,,contentMDK:21725423~pagePK:64133150~piPK:64133175~theSitePK:239419,00.html

6. Banco Mundial. (2008). *World Development Report 2008*. Recuperado el 11 de mayo de 2009, de http://ddp-ext.worldbank.org/ext/ddpreports/ViewSharedReport?&CF=1&REPORT_ID=9147&REQUEST_TYPE=VIEWADVANCED&HF=N&WSP=N

7. CINDA. (2007). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2007.* Santiago de Chile: RIL Editores.

8. Comisión Europea. (2008). *Fichas breves de los sistemas educativos europeos y de las reformas en curso.* Recuperado el 19 de mayo de 2009, de Eurydice: http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/047DN/047_ES_ES.pdf

9. Comisión Europea. (s.f.). *Organización del sistema educativo español 2007/08.* Recuperado el 22 de mayo de 2009, de Eurybase. La base de datos sobre los sistemas educativos de Europa: http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/ES_ES.pdf

10. Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología. (2007). *Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2008-2011*. Recuperado el 21 de mayo de 2009, de Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología: http://www.fecyt.es/fecyt/docs/tmp/909812721.jpg

11. CONAPO. (2007). *Proyecciones de la Población de México 2005-2050.* Recuperado el 13 de abril de 2009, de Consejo Nacional de Población: http://www.conapo.gob.mx/cdoc/enlinea.php

12. Consejo de Coordinación Universitaria. (20 de abril de 2007). *Financiación del Sistema Universitario Español.* Recuperado el 18 de mayo de 2009, de Gobierno de España. Ministerio de Educación: http://www.educacion.es/dctm/mepsyd/educacion/universidades/educacion-superior-universitaria/finaciacion/financiacion.pdf?documentId=0901e72b8004879d

13. *Constitución Española.* (1978). Recuperado el 21 de mayo de 2009, de Ministerio de Educación: http://me.mec.es/me/servlet/DocumentFileManager?document=79070&file=00001000.pdf

14. Coraggio, J. L. (2001). *Construir universidad en la adversidad: Desafíos de la educación superior en América Latina.* Punta del Este: OEA/OAS.

15. Enciclopedia Hispánica. (1995-1996). América. En *Macropedia. Volumen 1*. (págs. 258-270). Kentucky: Enciclopaedia Britannica Publishers, Inc.

16. Enciclopedia Hispánica. (1995-1996). España. En *Macropedia. Volumen 6* (págs. 39-59). Kentucky: Encyclopedia Britannica Publishers, Inc.

17. Enciclopedia Hispánica. (1995-1996). México. En *Macropedia. Volumen 10* (págs. 97-116). Kentucky: Encyclopaedia Britannica Publishers. Inc.

18. Fondo Monetario Internacional. (Abril de 2009). *World Economic Outlook Database.* Recuperado el 8 de mayo de 2009, de International Monetary Fund: http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2009/01/weodata/weoselgr.aspx

19. Gobierno de España. Ministerio de Educación. (2008). *Datos básicos del Sistema Universitario Español 2008-2009.* Recuperado el 16 de mayo de 2009, de Universidades. Estadísticas e informes: http://www.educacion.es/dctm/mepsyd/educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-generales/datos-generales-2008-09.pdf?documentId=0901e72b80048a78

20. Gobierno de España. Ministerio de Educación. (s.f.). *Datos y cifras del sistema universitario 2006-2007.* Recuperado el 18 de mayo de 2009, de Universidades: http://www.educacion.es/dctm/mepsyd/educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-generales/datos-2006-2007.pdf?documentId=0901e72b80048a7c

21. Gobierno de España. Ministerio de Educación. (s.f.). *Desarrollo de la Ley Orgánica de Educación (LOE).* Recuperado el 18 de mayo de 2009, de Sistema Educativo. Políticas educativas: http://www.mepsyd.es/dctm/mepsyd/horizontales/prensa/documentos/2008/loe.pdf?documentId=0901e72b80027758

22. Gobierno de España. Ministerio de Educación. (16 de febrero de 2009). *Las cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2009.* Recuperado el 19 de mayo de 2009, de Estadísticas de la educación. Indicadores de la educación: http://www.educacion.es/mecd/estadisticas/educativas/cee/2009/B1.pdf

23. Gobierno de España. Ministerio de Educación. (s.f.). *Organigrama.* Recuperado el 18 de mayo de 2009, de Ministerio: http://www.mepsyd.es/horizontales/ministerio/organigrama.html

24. INEE. (2007). *Panorama Educativo de México 2007.* Recuperado el 22 de febrero de 2009, de Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2006. México: http://www.oei.es/pdfs/panorama2007completo.pdf

25. Naciones Unidas. (29 de febrero de 2009). *Human Development Index (HDI).* Recuperado el 13 de mayo de 2009, de Human Development Indices. A statistical update 2008: http://data.un.org/DocumentData.aspx?q=human+development+report&id=119

26. Naciones Unidas. (2008). *Human Development Report 2007/2008.* Recuperado el 11 de mayo de 2009, de UNDP: http://hdr.undp.org/en/media/HDR_20072008_EN_Complete.pdf

27. Naciones Unidas. (27 de febrero de 2009). *Human Poverty Index (HPI-1). Human Development Indices: A statistical update 2008.* Recuperado el 12 de mayo de 2009, de United Nations Development Programme: http://data.un.org/DocumentData.aspx?id=116

28. OCDE. (2007). *Panorama de la educación 2007. Indicadores de la OCDE.* España: Santillana Educación S. L.

29. OCDE. (2008). *Panorama de la educación 2008. Indicadores de la OCDE.* España: Santillana Educación S. L.

30. OEI. (s. f.). *Estructura y Titulaciones de Educación Superior en México.* Recuperado el 20 de febrero de 2009, de Sistema Nacional de Educación Superior: http://www.oei.es/homologaciones/mexico.pdf

31. Pérez del Blanco, G. (2006). *Estructura y Titulaciones de Educación Superior en España.* Recuperado el 8 de marzo de 2009, de OEI. Sistemas Educativos Nacionales: http://www.oei.es/homologaciones/espana.pdf

32. Rubio, J. (2006). *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: Un balance.* México: Fondo de Cultura Económica.

33. SEP. (s.f.). *Estructura general*. Recuperado el 20 de febrero de 2009, de Subsecretaría de Educación Superior: http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/estructura

34. SEP. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012.* México: Secretaría de Educación Pública.

35. UNESCO. (2008). *Compendio Mundial de la Educación 2008.* Recuperado el 8 de mayo de 2009, de Instituto de Estadística de la UNESCO: http://www.uis.unesco.org/template/pdf/ged/2008/GED2008_ESP.pdf

Educación a Distancia en Estados Unidos y Canadá. Una visión descriptiva

Juan Manuel Salinas E.
Adán López Mendoza

Resumen

Este ensayo tiene como propósito visualizar de manera general por medio de un estadístico descriptivo el estado que guarda la educación a distancia en los Estados Unidos y Canadá. No se persigue un detalle exhaustivo de tendencias sino más bien un alcance exploratorio que sirva como fundamento para un análisis de los principales indicadores que permitan dimensionar hasta donde sea posible la educación a distancia en ambos países.

Palabras clave: Educación a distancia, educación en línea, educación superior.

Abstract

This essay tries in a general way with the use of a descriptive statistics to visualize the state of distance education in the United States and Canada. It do not pursue a detailed trend but rather an exploratory reach that serves as a foundation for an analysis of the main indicators that allow us to figure out the distance education in both countries.

Key words: Distance education, online education, higher education, post secondary education.

Introducción

La Educación a Distancia es un proceso y sistema educativo en el cual todo o una proporción significante de la enseñanza es llevada a cabo por alguien o algo separado del aprendiz, tanto en tiempo como espacio. La Educación a Distancia requiere de planeación estructurada, cursos bien diseñados, técnicas especiales de enseñanza y métodos de comunicación por medios electrónicos u otras tecnologías, así como de aspectos organizacionales y administrativos específicos (UNESCO, 1999).

El aprendizaje a distancia se refiere a un proceso de enseñanza aprendizaje y se utiliza de manera intercambiable con el término educación a distancia. La educación a distancia es un término generalizado para referirse un conjunto de eventos de enseñanza y aprendizaje en los cuales el estudiante es separado del docente, o de sus compañeros estudiantes (Lai, Pratt y Grant, 2003).

¿Qué es un curso de Educación a Distancia en línea?

Un curso de educación a distancia en línea según Allen (2008), es aquel en que al menos el 80 % es conducido en línea. De manera típica no existen sesiones presenciales. De un 30 hasta un 79% del curso que se provee en línea se considera aprendizaje híbrido (B-learning). Un curso apoyado en el Web es aquel en que el contenido de uno a 29 % está en línea. Por último se considera que un curso presencial se desarrolla totalmente de manera oral o escrita cara a cara docente estudiante y en donde interviene o no tecnología en línea.

Internet como medio dominante en la educación a distancia

En la actualidad el enfoque de medios de la educación a distancia se ha orientado en lo general hacia las tecnologías basadas en redes de cómputo y en lo particular hacia la entrega de material en línea basado en Internet (Yilmaz, 2005). Internet es el medio preferido para la implementación de cursos de educación a distancia en las instituciones de educación superior ya sea en la modalidad de comunicación asíncrona o síncrona (92% y 31% respectivamente) contra un 23% de video interactivo, 19% de video pregrabado, 12% de audio simplex y 16% de correspondencia pura (los totales exceden el 100% por que se podía responder todo lo que aplicara), Parsad y Lewis (2008).

Una vez definido el término educación a distancia, se infiere que el uso de tecnologías de Internet para su instrumentación y entrega no es sino parte de un proceso evolutivo de la

educación a distancia, como un tiempo lo fue la correspondencia, la radio o el circuito cerrado de televisión análoga. Para fines de este ensayo el término “educación a distancia” se utiliza de manera intercambiable o como sinónimo de “educación en línea”.

La Educación a distancia en los Estados Unidos

Algunas generalidades

Los Estados Unidos poseen un territorio de 9,161,966 km2, una población 307 millones con una tasa de crecimiento del 1% y un a expectativa de vida de 78 años, su tasa de alfabetización es del 99% y gasta en educación el 5.3% de su Producto Interno Bruto, el Producto por Cápita es de 46,900 dólares americanos a 2008. El número total de instituciones de educación superior era de 4350 a 2007, (Central Intelligence Agency, 2009).

La migración de la educación a distancia hacia la educación en línea en los E.U.

La educación en línea como fenómeno evolutivo de la educación a distancia es relativamente nuevo. Los primeros intentos comenzaron hace solo una década; 15% de la IES con ofertas de educación en línea comenzaron antes de 1999, para el período 1999-2000 un 11% de las IES iniciaron sus programas on line, mientras que para 2001-2002 se aventuraron un 13%, en 2003-2004 la oferta de educación a distancia cobró nuevo impulso con un 21% de oferentes, hacia 2005-2206 disminuyó a 19% y para 2007 volvió a crecer a un 21%; la gráfica 1 del anexo 1 muestra este proceso, (Allen y Seaman. 2008).

Matrícula escolarizada y en educación a distancia en IES de Estados Unidos

En otoño de 2002 la matrícula escolarizada total en los Estados Unidos ascendía a 16, 611,710 alumnos. Por otra parte existían 1, 602,970 alumnos que tomaban al menos un curso en línea; esto representaba un 9.6% respecto del total de la matrícula convencional. En otoño del 2007 la matrícula escolarizada total había crecido a 17, 975,830 estudiantes mientras que 3, 938,111 tomaban al menos un curso en línea; esto ya representaba un 21.9% respecto del total de matrícula convencional. El número de estudiantes en línea había crecido en más del doble en cinco años. El crecimiento de 1.6 millones de estudiantes representa una tasa de crecimiento compuesto anual de 19.7%, mientras que el total del estudiantado en educación superior ha crecido a una tasa anual del 1.6% en ese mismo periodo. Más de un quinto de todos los estudiantes de educación superior en

los Estados Unidos tomaban en el ciclo escolar 2007 al menos un curso en línea (Allen y Seaman. 2008), la gráfica 2 del anexo 1 ilustra de manera más detallada este crecimiento.

La oferta de cursos y programas en línea

La gráfica 3 del anexo 1 indica que más de dos tercios de todas las instituciones de educación superior en los Estados Unidos ofertan alguna forma de educación en línea. La mayoría de esta oferta se orientó en los años 2005 y 2006 hacia programas completos en línea, por ejemplo en 2005 el 35% de la oferta fue de programas contra 31% de cursos mientras que en 2006 se ofertaron 31% de programas y 31% de cursos (Allen y Seaman, 2007).

El nivel de estudios ofrecidos

De los 3.9 millones de estudiantes que estaban inscritos en el otoño del 2007 en programas o cursos en línea el 80% de ellos estudiaban a nivel licenciatura o técnico, 14% estudiaban un posgrado y el resto estudiaba algún otro crédito-curso. Si lo anterior se compara con la distribución con los patrones de matrícula de cursos presenciales la variación es muy leve. La proporción de licenciatura y técnico de educación en línea es de 83.9% contra un 85.6% de educación presencial. (Digest of Education Statistics, citado por Allen y Seaman, 2007). La gráfica 4 del anexo 1 ilustra lo antes descrito.

Ubicación geográfica de los estudiantes

Existe la creencia de que la educación a distancia extiende los límites geográficos de las instituciones de educación; sin embargo esto no está confirmado, ya que para todos los tipos de instituciones, clasificación Carnegie y tamaño de instituciones, el alcance de las IES (gráfica 5 del anexo 1) es predominantemente local con un 85% de todos los estudiantes en línea provenientes de los 80 kilómetros alrededor del campus universitario (locales) o bien de estados limítrofes con este (regionales). Las IES asumen que la educación a distancia ampliará su matrícula con estudiantes fuera de su área normal de cobertura; esto en la práctica aún no ocurre en magnitud significativa (Allen y Seaman, 2008).

Las disciplinas ofertadas por la educación a distancia en línea

La metodología que emplearon Allen y Seaman para clasificar las diversas disciplinas ofertadas a través de programas en línea por las IES en su modalidad en educación a distancia toma en cuenta solo aquellas instituciones en donde el programa se ofrece de manera total. La tasa de penetración fue calculada como la relación del número de instituciones que ofrecen programas en esa disciplina totalmente en línea contra la oferta de programas que utilizaron cualesquier otro mecanismo de implementación. Así por ejemplo, si 1000 IES ofrecen un programa de ciencias de la salud y 240 de estas lo ofertan totalmente en línea, la tasa de penetración sería un 24%. Lo anterior es una medida de proporción de IES que ofrecen programas en línea completos; no es una medida del número de tales instituciones. Por tanto, en el ejemplo anterior, la misma tasa de penetración sería lograda si 120 de un total de 500 instituciones tuviesen programas de ciencias de salud completos en línea.

De esta manera se observa una tasa de penetración para el otoño de 2007 como sigue:

- Ingeniería 16%
- Psicología 24%
- Ciencias Sociales e Historia 28%
- Ciencias de la Computación 30.5%
- Educación 30.5%
- Salud y ciencias relacionadas 32.5%
- Artes, Ciencias y Humanidades 32.5%
- Negocios 33.5%

Si se examina la tasa de penetración para las ocho disciplinas mostradas las últimas cinco poseen una distribución proporcional muy cercana con un rango de 30.5 % a un 33.5%, dos con rango de 24% a 28% y la excepción en ingeniería con solo un 16%. Según Allen y Seaman la evidencia mostrada en ese y anteriores estudios ha demostrado que las IES que iniciaron su oferta de programas en línea temprano poseen las matrículas más numerosas. Esto se visualiza más fácilmente en la gráfica 6 del anexo 1.

Cuando se realiza un examen más cuidadoso por estudiante y tamaño institucional, se observa que los estudiantes de licenciatura en instituciones grandes son el grupo más

numeroso. Las instituciones más grandes en número de alumnos atienden en promedio más estudiantes en línea que instituciones de menor tamaño. El promedio de estudiantes en línea por institución muestra una correlación positiva con respecto al tamaño de la institución. Si bien el patrón se ajusta tanto para licenciatura como posgrado, esa relación es mucho más clara para la población de licenciatura. La gráfica 7 del anexo 1 muestra de manera más explícita esta correlación.

Clasificación de IES basada en la estrategia hacia la educación en línea

La encuesta de Allen y Seaman (2007) reveló que no todas las IES ven a la educación en línea de la misma forma. Algunas instituciones la consideran crítica para su supervivencia a largo plazo, otras la ven como una manera de aumentar su matrícula a corto plazo, otras la consideran como algo que va en contra de lo que como institución tratan de lograr. El examinar los patrones de opinión en el tiempo, prácticas, matrícula de la institución, tamaño de la institución y clasificación Carnegie permite una mejor comprensión de las tendencias macro (ver gráfica 8 del anexo 1). Aún así resulta prudente establecer un marco de trabajo por categorías como sigue.

- **No Interesadas**. Son instituciones que no ofertan Educación a Distancia (EaD) y no la creen importante en su estrategia de largo plazo. Poseen una visión negativa acerca de la EaD.
- **EaD en línea no estratégica**. Son instituciones que ofrecen algunos cursos a distancia, pero no creen que la EaD sea importante en su estrategia de largo plazo.
- **No involucradas aún**. Instituciones que aun no ofrecen cursos en línea pero consideran la EaD como estratégica en el largo plazo. Se deduce de su punto de vista que podrían ofertar algo de EaD en el futuro.
- **Involucradas**. Instituciones que ofertan cursos de EaD y creen que la EaD es crítica en su estrategia de largo plazo. Sin embargo aún no la incluyen es su plan estratégico formal.
- **Totalmente involucradas**. Instituciones que tienen oferta de EaD y es estratégica para ellas. Han incorporado la EaD en su plan formal de largo plazo.

En un examen más a fondo las **instituciones no interesadas** representaban el 18% de las IES de Estados Unidos que otorgan un grado escolar. En números absolutos eran alrededor de 800, la mayoría de ellas son IES pequeñas y representaban el 5.5% de toda la matrícula de educación superior. No poseían oferta en línea y no la creían importante en su estrategia de largo plazo. Como grupo tenían una visión negativa de la educación en línea, solo un 3.7% opinaba que en su campus aceptaban la legitimidad y el valor de la educación en línea y un 44% estaba en desacuerdo con el concepto de que los grados en línea poseen el mismo nivel de respeto que los grados que se otorgan en la educación presencial.

Cerca de 1,000 IES (**EaD en línea no estratégica**) que representaban alrededor del 23% tienen ofertas en línea pero no la consideraban estratégica en el largo plazo. Su matrícula representaba el 27% de la matrícula total de educación superior (cerca de 5 millones de estudiantes). Su matrícula en línea era de 350,000 estudiantes o 10% de toda la matrícula en línea en las IES americanas para el otoño de 2006.

Estas instituciones son menos propensas a ofertar un programa completo en línea (32% comparado con 54% para todas las instituciones con ofertas en línea). Solo un 8% indicaba que en su campus se acepta el valor y legitimidad de la educación en línea comparado con una tasa del 27% para toda la educación superior y 39% entre los que poseen ofertas en línea. Solo la mitad esperaba que su matrícula en línea creciera para el año siguiente; bastante poco si se compara con los tres cuartos de todos aquellos con ofertas en línea, algunos miembros de este grupo consideraban que su matrícula en línea disminuirá (9%, comparado contra virtualmente ninguno entre otras instituciones con ofertas en línea). También eran los menos propensos a creer que la demanda estuviese creciendo (44% contra 70% entre todas las IES y 77% entre aquellos con ofertas en línea).

Las **instituciones no involucradas aún**; representaban el 5% o alrededor de 250 IES que no realizaban ninguna oferta en línea, pero la consideran como estrategia crítica en el largo plazo. La mayoría de estas IES son pequeñas y su matrícula total cuenta como un poco más del 1% de toda la matrícula de educación superior. Estas instituciones están doblemente preocupadas, por un lado un 31% citan los costos de desarrollo en línea y otro 42% los costos de entrega en línea como una barrera. Por otro lado estos grupos citan como factor barrera la retención de la matrícula en línea. Sin embargo creen que su

campus acepta la educación en línea (44%) que aquellos que no la tienen o no la consideran estratégica.

Las **instituciones involucradas** representaban el 18% o casi 800 instituciones que en ese momento ofertaban educación en línea y creían que esta era estratégica a largo plazo para sus organizaciones. Sin embargo, estas IES aun no la incluían en su plan estratégico formal. Estas instituciones representaban cerca del 23% de todo la matricula de educación superior (cerca de 4.5 millones de estudiantes) con un 17% de matrícula en línea para 2006. Estas instituciones tenían la opinión de que su campus aceptaba la educación en línea (33% en este grupo) y le otorgaban a la educación en línea un nivel de respeto igual que la educación presencial (27% en este grupo). Casi la mitad (46%) de estas instituciones poseen al menos un programa completo en línea, 89% creía que la demanda en línea crecería, y el 86% creía que su propia matrícula en línea crecería en 2007.

Las instituciones **totalmente involucradas** representaban algo más de un tercio (35%) de todas las IES (de alrededor de un total de 1,500) que estaban totalmente involucradas con la educación el línea. Creían que su oferta en línea era estratégica para su institución y habían incorporado la educación en línea en plan formal de largo plazo. Cerca del 69% poseía al menos un programa completo en línea. Estas escuelas matriculaban el 43% de todos los estudiantes de educación superior pero representaban casi tres cuartas partes (73%) de todos los estudiantes en línea en el otoño de 2006. Como grupo, estas instituciones eran las más positivas hacia la educación en línea, con opiniones muy favorables con respecto a tópicos como la aceptación del campus del valor y legitimidad de la educación en línea (62% de acuerdo con respecto a un 33% nacional), nivel equivalente de respeto para los grados otorgados por la educación en línea contra los otorgados por la educación presencial (53% comparado contra un 27% nacional) y creían en el crecimiento de la demanda estudiantil para la educación en línea (94% comparado contra un 70% nacional). Poseían también una alta expectativa de crecimiento de su matrícula para el año siguiente. Como grupo estas IES son las más grandes, tenían opiniones positivas acerca de la educación en línea, proveían una gran oferta en línea y tenían altas expectativas para el crecimiento de su matrícula en línea.

Razones para ofertar educación en línea

El 75.7% de las instituciones totalmente involucradas veía la oferta de educación en línea como una forma de incrementar acceso a los estudiantes, un 43.7% consideraba que se podría incrementar la tasa de titulación, un 38.8% pensaba que se podría mejorar la imagen de la institución y un 39.1% creía que se podrían obtener mejoras pedagógicas.

Entre las instituciones involucradas el 63.8% se especulaba que la oferta de educación en línea podría incrementar acceso a los estudiantes, un 32% consideraba que se podría utilizar para aumentar la tasa de titulación, un 22.5% pensaba que se podría mejorar la imagen de la institución y un 21.7% creía que se obtendrían mejoras pedagógicas.

Las IES no involucradas mostraban un 41.3%, 17.8%, 16.4 y 15.2% respectivamente en cada uno de los factores mencionados anteriormente.

La tabla que se muestra a continuación detalla lo expuesto anteriormente. Se omiten las IES **no interesadas** o **no involucradas aún** por no disponer de datos.

Tabla 1 ¿Por qué ofertar educación en línea?

	Totalmente involucrada	Involucradas	No involucradas
Incrementar acceso a los estudiantes	75.70%	63.80%	41.30%
Incrementar tasa de titulación	43.70%	32.00%	17.80%
Mejorar la imagen de la IES	38.80%	22.50%	16.40%
Mejora pedagógica	39.10%	21.70%	15.20%

Fuente: Allen & Seaman, 2007. Online Nation Five Years of Growth in Online Learning.

Motivación del profesorado y administradores para la educación en línea

Conforme al estudio de Seaman (2009) las motivaciones para la enseñanza en línea para el periodo otoño de 2007 difirieron entre catedráticos y administradores académicos. Por un lado un 78% de los administradores académicos consideraban entre muy importante e

importante el factor *los cursos en línea ofrecen a los estudiantes un acceso más flexible* contra un 62% de los catedráticos, el *obtener un ingreso adicional* era entre muy importante e importante para un 60% de los administradores mientras que solo él 26% del profesorado pensaba así, el factor de que era *el mejor medio para llegar a ciertos estudiantes* parecía ser el punto de encuentro en ambos grupos (58% vs. 55%), el *crecimiento personal y profesional* fue considerado como entre muy importante e importante por 55% de los administradores mientras que para el 32% de los académicos así lo era, el *por qué sea una ola del futuro* el 48% de los administradores lo ubicaba entre muy importante e importante mientras que el 30% de los maestros lo ponderaban de esa manera, las *ventajas pedagógicas* para el 42% de los administradores representaba un aspecto entre muy importante e importante mientras que solo el 24% de los catedráticos lo pensaba así, por último el *por qué se les pidió hacerlo* entre muy importante e importante para un 32% de los administradores mientras que solo el 21% de los docentes lo veía de esa forma.

Barreras para la adopción de la educación en línea

Conforme al estudio de Allen y Seaman (2007) aún existen barreras para una adopción plena de la educación en línea; entre las principales se citaban las siguientes:

- Los estudiantes requieren de una mayor disciplina para los cursos en línea
- Falta de aceptación para una enseñanza en línea por parte de los docentes
- Bajas tasas de retención de los cursos en línea
- Altos costos de desarrollo para cursos en línea
- Altos costos de implementación para cursos en línea
- Falta de aceptación de los grados otorgados en línea por parte de empleadores

Las barreras anteriormente listadas confirmaron los resultados de los estudios previos realizados durante el periodo de 2002 a 2005 por los mismos autores. El nivel de inquietud con el número de barreras potenciales fue mayor entre aquellas instituciones que estaban ubicadas como **no involucradas aún** dentro del marco de trabajo de clasificación basada en la estrategia hacia la educación en línea. Como grupo mostraban la más alta preocupación con cada barrera potencial, las respuestas de la encuesta

sugirieron que estas preocupaciones son factores que posiblemente les han impedido introducir ofertas en línea.

El futuro de la educación en línea

La matrícula en línea ha crecido a una tasa sin precedentes durante el periodo examinado en los reportes de educación en línea de la fundación Sloan. El número de estudiantes que al menos tomaron un curso en línea se ha más que duplicado durante el periodo de estudio. La pregunta crucial es ¿En qué punto este crecimiento comenzará a declinar?

La mayor parte del crecimiento de la matrícula en línea provino de nuevas IES que entraron al campo de la educación a distancia en línea, sin embargo esta transición pudiera acercarse a su fin. Por otra parte en una visión optimista el 69% de líderes académicos creen que la demanda para la educación a distancia seguirá creciendo y que el crecimiento de la nueva matricula provendrá de IES que actualmente estén más involucradas. El 83% de las IES con ofertas de educación a distancia esperaban incrementar su matrícula en 2008. Por último y aunque pudiese parecer contradictorio los descalabros económicos y la recesión han sido buenos para la educación, quizá debido a que el decremento de la disponibilidad de buenos puestos de trabajo motiva a las personas a buscar educación, o tal vez porque los que cuentan con empleo buscan mejorar sus oportunidades de posicionamiento laboral a través de la educación.

Allen y Seaman aseguran que las instituciones de educación superior también consideran que ciertos cambios económicos desfavorables tendrán un impacto positivo en el crecimiento de la matrícula en línea; por ejemplo:

- Altos costos de combustible posiblemente conducirán a que los estudiantes seleccionen cursos en línea.
- Instituciones que ofrezcan programas útiles a trabajadores adultos son los que posiblemente incrementen su matrícula debido a un desempleo creciente.

La educación a distancia en Canadá

Generalidades

Canadá posee un territorio de 9, 093,507 km^2, es decir casi igual al territorio de los Estados Unidos, su población la conforman 33.5 millones de persona algo más de la decima parte que los EU. Su tasa de crecimiento poblacional es del 0.8% y su expectativa de vida es de 81 años, su tasa de alfabetización es del 99% y gasta en educación el 5.2% de su producto interno bruto, su renta per cápita fue de 39,100 dólares americanos al 2008. Sus idiomas oficiales son el Inglés y Francés. Su sistema de educación superior está compuesto por 471 IES al 2009 (Central Intelligence Agency, 2009).

Canadá fue pionero en la educación a distancia, inició con los estudios por correspondencia durante el siglo XIX y creció hasta convertirse en un enfoque sofisticado de aprendizaje abierto durante la década de 1970 a través del establecimiento de la Universidad de Athabasca en Alberta, la Universidad Abierta de la Columbia Británica, y la Tele-universidad de Quebec, la adopción de nuevas tecnologías, la evolución del software y el acceso a Internet, ha llevado la educación a distancia basada en el Web al sistema de educación superior de Canadá (Lorenzo, 2004).

Sin embargo, los niveles de adopción de educación en línea han sido significativamente más lentos que lo anticipado. Si bien la proporción de cursos implementados en línea en Canadá es bastante alto, la investigación sugiere que las IES de Canadá han tardado más que otros países en incorporar en sus programas componentes en línea significativos. La barreras clave han sido, infraestructura, aspectos de financiamiento y personal operativo, resistencia de los docentes (debido al incremento de la carga de trabajo y cuestiones de propiedad intelectual). El crecimiento de la educación en línea no ha alterado de manera significativa la forma en la cual las IES de Canadá organizan e implementan el aprendizaje (Canadian Council on Learning, 2009).

La ausencia de estructura de educación a distancia

En Canadá no existe una estructura normativa que guíe la educación a distancia, son la IES quienes deciden que programas y políticas implementar, cada facultad es libre de

desarrollar e instrumentar una oferta académica en línea, solo deberá contar con un profesor responsable que sea el líder de la iniciativa y que presente una propuesta formal por escrito para que esta sea autorizada por el comité directivo de la unidad académica; posteriormente deberá ser ratificada ante el pleno del consejo universitario (Franca, 2004).

Canadá al no poseer un enfoque comprensivo y coherente que aproveche el potencial de la educación en línea de una manera clara y articulada, así como una compresión informada de lo que podría o debería lograrse al respecto ha desarrollado una red provincial, territorial y federal débilmente acoplada. Las consecuencias de este enfoque son esfuerzos duplicados, metas fragmentadas e iniciativas esporádicas de corto plazo (Canadian Council on Learning, 2009).

Composición de la matrícula escolarizada vs. matrícula en línea

En Canadá en el período 2004/2005 existía en las instituciones de educación superior una matrícula escolarizada total de 993,714 estudiantes (Statistics Canadá, 2009) mientras que la matrícula en línea era de 271,000 alumnos (Lorenzo, 2004) representando esto un 27% de inscritos en por lo menos un curso en línea. La gráfica 9 del anexo 1 ilustra de manera más detallada estos datos.

En 2004 de manera estimada existían en ese país entre 8 y 12 mil cursos universitarios a distancia (Franca, 2004). Las IES canadienses con mayor presencia en matrícula en EaD en 2008 fueron las siguientes.

- Athabasca University, 32,000 alumnos
- Quebec's Téléuniversité, 20,000 alumnos
- Canadian Virtual University, 150,000 alumnos
- University of Waterloo, 18,000 alumnos
- University of Manitoba, 3,500 alumnos
- University of British Columbia, 5,000 alumnos
- British Columbia Open University, 16,000 alumnos
- OntarioLearn consortium, 25,000 estudiantes

- eCampus Alberta, 1500 alumnos

Carencia de información estadística relevante

Existe en Canadá una carencia de datos relacionados con la educación a distancia, es difícil saber el número exacto de personas que utilizan la educación a distancia. En primer lugar, porque en Canadá cada institución de educación superior es libre de crear sus cursos y en segundo lugar porque la educación a distancia puede ser ofrecida en varias modalidades. A veces en línea a veces parte presencial y parte en línea (Franca, 2004). También existe una carencia en investigaciones longitudinales y empíricas de educación en línea que podrían recabar información acerca de la efectividad en las iniciativas actuales en materia de educación en línea en Canadá. Existe la necesidad de un repositorio de datos que monitoree tendencias, recoja evidencia de calidad de prácticas promisorias, genere conciencia y construya una capacidad entre los involucrados institucionales. Esta entidad contribuiría a un mejor entendimiento del impacto de la educación en línea en el desarrollo de competencias y habilidades básicas (Canadian Council on Learning, 2009).

Instituciones de educación a distancia autorizadas y reconocidas en Canadá

El Centro Canadiense de Información para la Acreditación Internacional (The Canadian Information Centre for International Credentials, CICIC) fue creado como una oficina de información y referencia después de que Canadá ratificara la convención de la UNESCO que reconoce estudios, diplomas y grados otorgados por la educación superior en estados que pertenecen a la Región Europea en 1990, para apoyar a Canadá en la realización de sus obligaciones bajo los términos de esa convención que promueve la movilidad internacional y aboga por un amplio reconocimiento de la educación superior y la certificación profesional. El CICIC (2009) reconoce y autoriza a otorgar grados obtenidos mediante la educación a distancia a las siguientes IES Canadienses

- Athabasca University
- Cégep@distance
- Lansbridge University - New Brunswisk
- Meritus University
- Télé-université

- Thompson Rivers University, Open Learning (TRU-OL) [CVU]
- University of Fredericton
- Yorkville University
- Laurentian University
- Memorial University of Newfoundland.
- Nipissing University.
- Royal Military College of Canada,
- University of Manitoba.
- University of New Brunswick

Barreras a la educación en línea en Canadá

El Consejo Canadiense para el aprendizaje (Canadian Council on Learning ,2009) ha identificado los aspectos que restringen el potencial de la educación en línea, entre ellos están los siguientes:

- Los esfuerzos de Canadá respecto a la educación en línea están rezagándose respecto a otros países.
- Bajos niveles de cooperación a través y entre jurisdicciones dan como resultado esfuerzos duplicados y costos innecesarios.
- Carencia de datos relacionados con la educación en línea
- Problemas de infraestructura, financiamiento, personal operativo y resistencia de los docentes.
- Existe poca planeación o visión de la educación en línea para el futuro.
- Existen resultados de investigación contradictorios respecto del impacto que tiene la tecnología sobre el aprendizaje del estudiante, pero otros estudios sugieren que hay muy poca evidencia que apoyen que el uso de la tecnología en el aprendizaje justifique los recursos que se requieren.
- Se requiere de un plan nacional de evaluación del impacto de las iniciativas de la educación en línea en la educación superior.

- No existe en Canadá un enfoque coherente y comprensivo que alinee el potencial del la educación en línea con respecto de lo que podría lograrse.

Conclusiones

De acuerdo a los estudios mencionados en este documento la educación a distancia ha evolucionado desde los días en donde su principal plataforma de apoyo didáctico y pedagógico fue la correspondencia que evolucionó y se complementó con la radio y la televisión analógica. Hoy en día no es posible concebir a la educación a distancia sin el apoyo de los sistemas en línea instrumentados y desplegados en Internet. Estas herramientas tecnológicas permiten una ubicuidad de la educación a distancia, facilitan el intercambio de información entre docentes y alumnos y apoyan los procesos administrativos de la educación misma. Es factible entonces desde un punto de vista semántico que la educación a distancia sea sinónimo de la educación en línea.

Dos países que presentan similitudes territoriales, económicas, tecnológicas y que se apoyan de manera superlativa en las Tecnologías de Información y Comunicación en la implementación y entrega de la educación en línea presentan sin embargo disparidad en cuanto a la cantidad y calidad de datos concernientes a la estadística descriptiva de la educación a distancia en sus territorios, población de estudiantes y número de instituciones de educación superior que ofertan educación a distancia. Estados Unidos presenta por un lado una abundante riqueza de información, mientras que Canadá reconocido esto por sus propios investigadores ofrece una famélica y asíncrona información al respecto.

Este ensayo con la información aquí concentrada trata de contribuir de manera modesta como un pequeño repositorio de información descriptiva del estado de la educación a distancia observado de 2002 hasta 2007 en Estados Unidos y 2004 en Canadá.

Referencias

Allen, I. Elaine. Seaman, Jeff. (2007). *Online Nation Five years of Growth in Online Learning,* Sloan Consortium, MA. Recuperado el 7 de noviembre de 2009 de http://www.sloan-c.org/publications/survey/staying_course

Allen, I. Elaine. Seaman, Jeff. (2008). *Staying the Course Online Education in the United States,* Sloan Consortium, MA. Recuperado el 6 de noviembre de 2009 de http://www.sloan-c.org/publications/survey/staying_course

Canadian Information Centre for International Credentials. (2009). Recuperado el 5 de diciembre de 2009 de http://www.cicic.ca/668/online-and-distance-education.canada

Canadian Council on Learning, 2009. *State of E-learning in Canada*. Ottawa, Canadá.

recuperado el 18 de noviembre de 2009, desde http://www.ccl-cca.ca/pdfs/E-learning/E-Learning_Report_FINAL-E.PDF

Central Intelligence Agency, (2009). *CIA Worldfact Book*. Recuperado el 6 de noviembre de 2009 de https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ca.html

Franca Teles, Lúcio. (29 sep. 2004.). [Entrevista con Camila Marques] Folha Online recuperado el 01 de diciembre de 2009, desde http://www1.folha.uol.com.br/folha /educacao/ ult305u16140.shtml

Lai Kwok-Wing, Pratt Keryn, Grant Alison. (2003). State of the Art and Trends in Distance, Flexible, and Open Learning: A Review of the Literature. Recuperado el 4 de noviembre de 2009 de http://www.otago.ac.nz/courses/distance_study/pdf/distance_lit_review.pdf

Lorenzo, George. (2004). DISTANCE EDUCATION IN CANADA. Educational Pathways

recuperado el 6 de noviembre de 2009, desde http://edpath.com/2004/0704/070401.htm

Parsad, B., and Lewis, L. (2008). *Distance Education at Degree-Granting Postsecondary Institutions: 2006–07*. National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC. Recuperado el 2 de noviembre de 2009 de http://nces.ed.gov/pubs2003/2003017.pdf

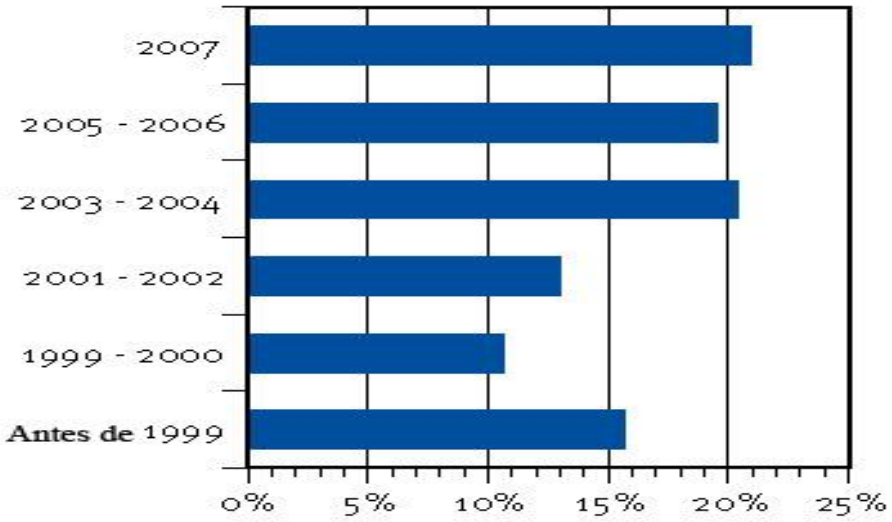
Seaman, Jeff. 2009. *Online Learning as a Strategic Asset. Volume II: The Paradox of Faculty Voices: Views and Experiences with Online Learning*. Babson Survey Research Group, Recuperado el 3 de noviembre de 2009 de http://www.aplu.org /NetCommunity /Document.Doc?id=1879

Statistics Canada, 2009. University enrolments by program level and instructional program (All programs). Recuperado el 3 de noviembre de 2009 de http://www40.statcan.gc.ca /l01/cst01/educ54a-eng.htm Date Modified: 2009-07-13

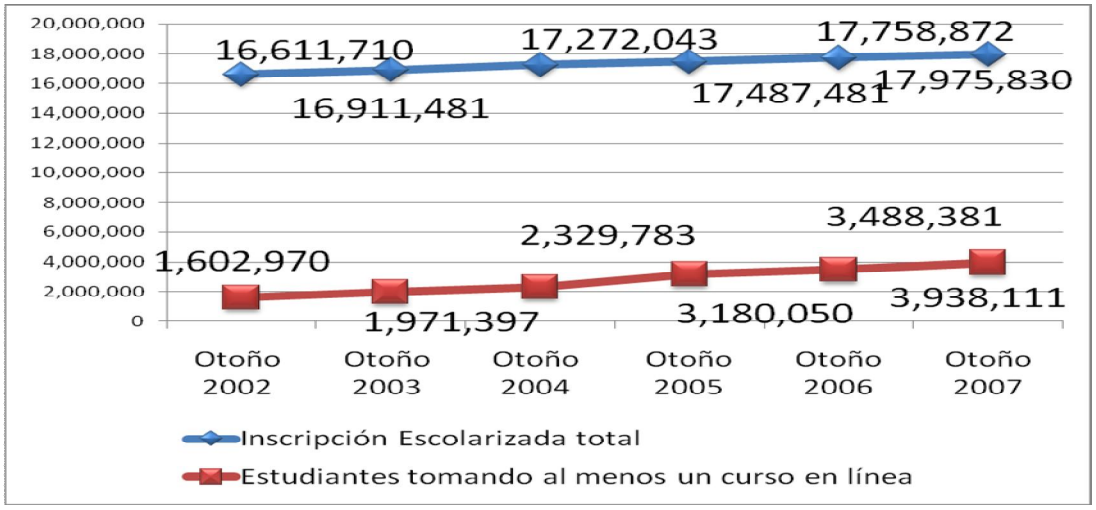
UNESCO, (1999). Learning Without Frontiers, Recuperado el 3 de noviembre de 2009 de http://www.unesco.org/education/educprog/lwf/doc/portfolio/definitions.htm

YILMAZ Ayhan, R. Using of Marketing Communication for Distance Education Institutions Ph.D. Recuperado el 2 de noviembre de 2009 de http://www.doaj.org/doaj?func =fulltext&passMe=http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde18/ pdf/note1.pdf

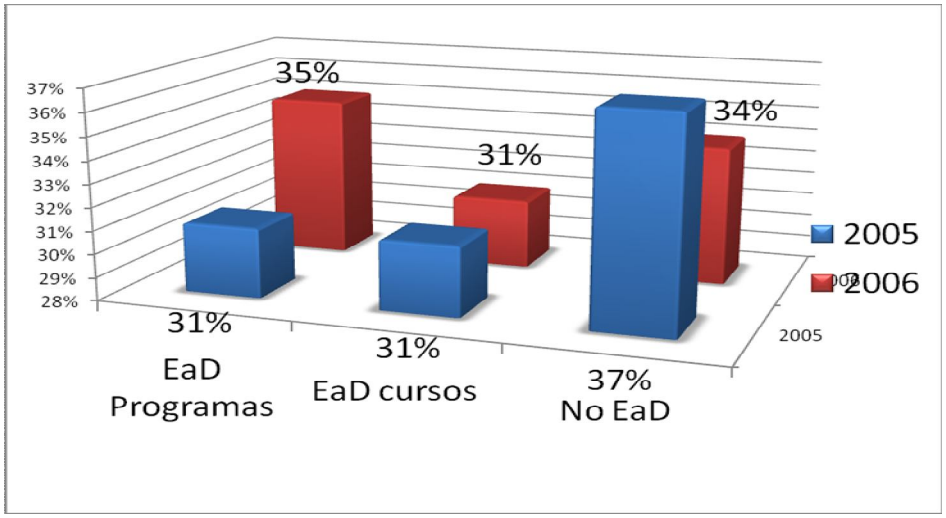
Gráfica 1 Año de inicio en EaD de las IES EU



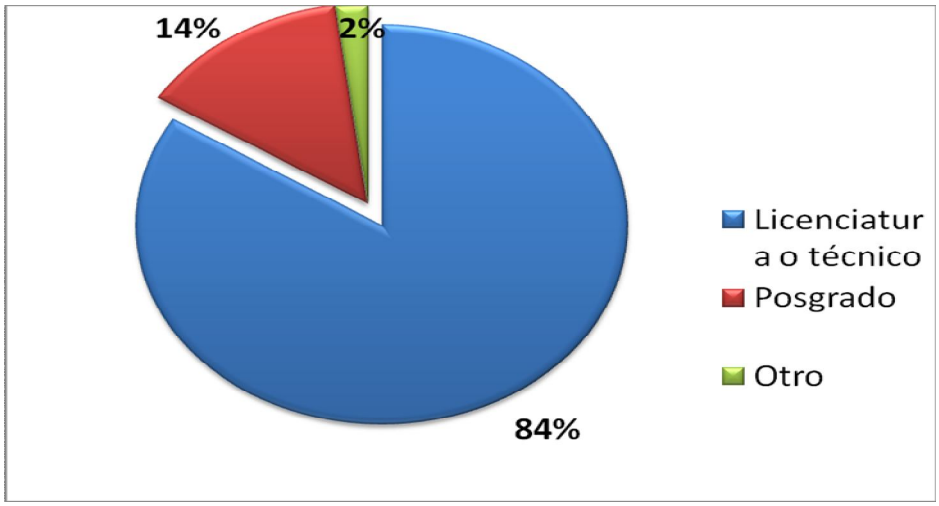
Gráfica 2 Matrícula tradicional total y en EaD en IES EU, 2002-2007



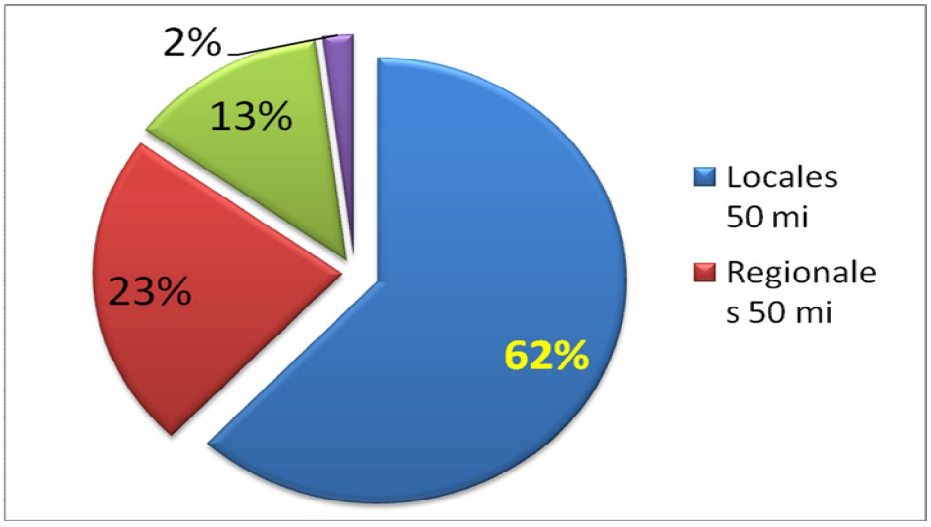
Gráfica 3 Oferta de cursos y programas EaD EU, 2005-2006



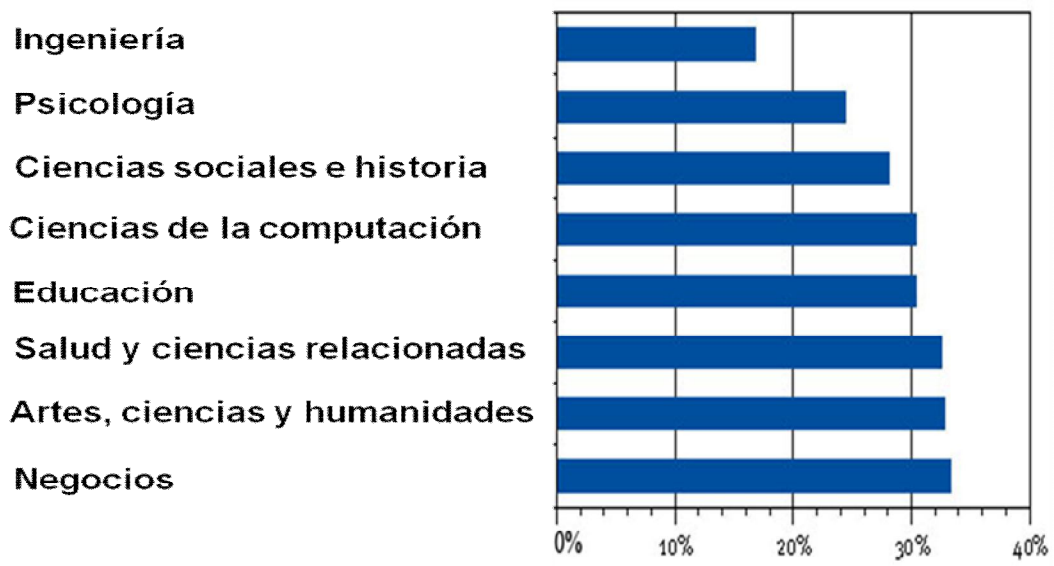
Gráfica 4 Nivel de estudios estudiantes en EaD EU 2007



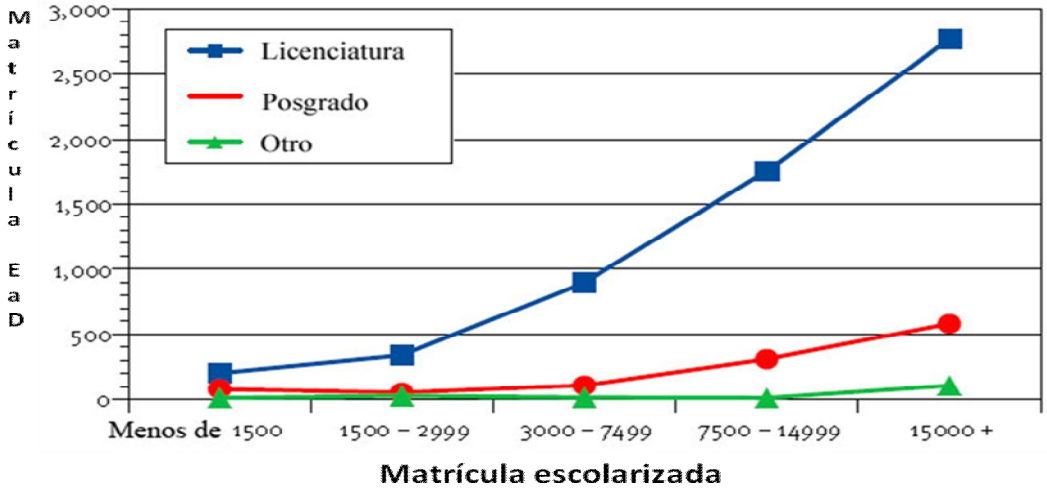
Gráfica 5 Ubicación geográfica de estudiantes en EaD EU 2007



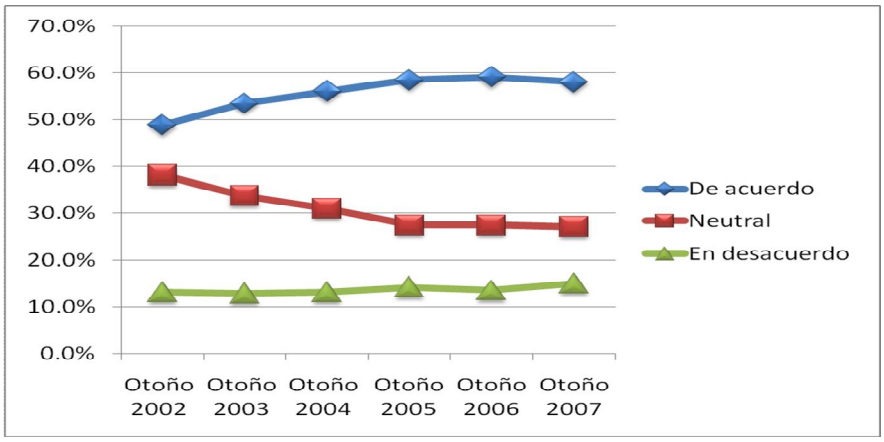
Gráfica 6 Tasa de penetración de programas EaD por disciplina EU 2007



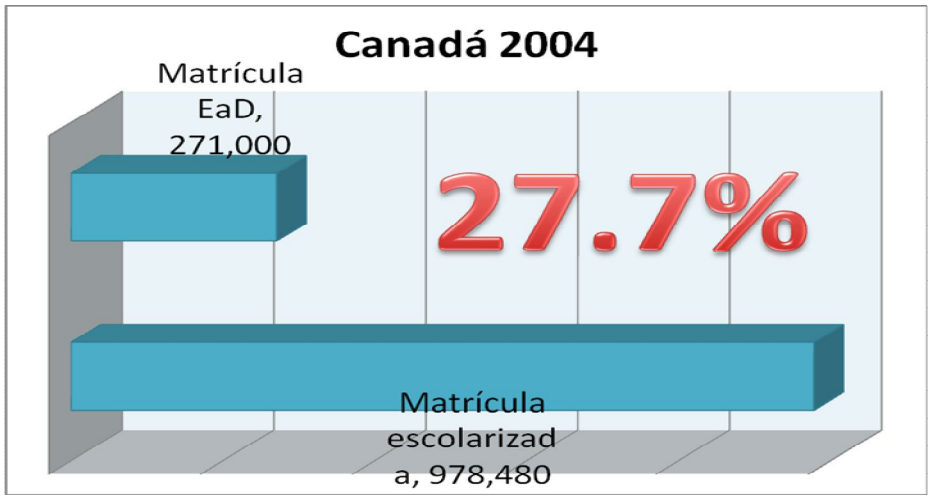
Gráfica 7 Matrícula EaD por tamaño de institución 2007



Gráfica 8 La eEaD es crítica para la estrategia de largo plazo de mi institución 2007



Gráfica 9 Matrícula escolarizada vs EaD Canadá



Los autores:

Epstein, Erwin es profesor de Política cultural y educativa, así como Director del centro de Educación Comparada de la Universidad de Loyola en Chicago. Ha sido profesor en la Universidad Pedagógica de Taiwan, en la Universidad La Salle de México, en la Universidad Estatal de Novosibirsk en Rusia, en la universidad Humbolt de Alemania, en la Universidad Oxford de Inglaterra, en la Universidad de Monterrey, México y en la Universidad Tres de Febrero, Argentina. Contacto: EEPSTEI@luc.edu

Flores Leal, Sergio A. Es Licenciado en Ciencias de la Educación, en el área de Planeación y Administración Educativa, estudió una Maestría en Administración y un Doctorado en Educación Internacional. Actualmente es Profesor-investigador en la Universidad Autónoma de Tamaulipas, e imparte cursos en la U.A.M. Lic. Francisco Hernández García, así como en los programas de posgrado del Centro de Excelencia de la misma institución. Contacto: sflores@uat.edu.mx

González Cabriales, Juan José. Estudió una licenciatura en Bioquímica, así como una Maestría en Educación Superior y una Maestría en Procesamiento de Alimentos. Es profesor de la Unidad Académica Multidisciplinaria Reynosa Aztlán de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Contacto: jgonzale@uat.edu.mx

Lladó Lárraga, Dora María. Estudió una licenciatura en Administración y Planeación Educativa, así como una Maestría en Educación Superior. Es profesora-investigadora de la Unidad Académica de Ciencias, Educación y Humanidades, al tiempo que colabora en la Secretaría Académica de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Actualmente cursa el Doctorado en Educación Internacional de la misma institución. Contacto: dllado@uat.edu.mx

López Mendoza, Adán. Estudió la licenciatura en Informática, así como una Maestría en Tecnología Informática. Es profesor de Tiempo Completo y Coordinador de la División de Estudios de Posgrado en la Facultad de Comercio, Administración y Ciencias Sociales de Nuevo Laredo, perteneciente a la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Actualmente cursa el Doctorado en Educación Internacional de la misma institución. Contacto: alopez@uat.edu.mx

Miranda Luna, Patricia. Estudió una licenciatura en Ingeniería Bioquímica, así como una Maestría en Educación Superior y una Maestría en Ciencias y Tecnología de Alimentos. Es profesora-investigadora y Coordinadora de la Maestría en Docencia de la Unidad Académica Multidisciplinaria Reynosa Aztlán de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Contacto: pmiranda@uat.edu.mx

Navarrete Cazales, Zaira. Maestra y doctorante en ciencias del Departamento de Investigaciones en Educación del Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional DIE-Cinvestav-IPN. znavarretec@hotmail.com

Navarro Leal, Marco Aurelio. Doctor en pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, realizó una Maestría en planeación Educativa en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Es Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y Presidente Honorario de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada. Contacto: marcoaurelionavarro@yahoo.com.mx

Rojas Moreno, Ileana. Doctora en Ciencias por el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav.Es profesora e investigadora de carrera de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Nacional Autónoma de México FFyL-UNAM. ileana_rojas_moreno@hotmail.com

Ruiz, Guillermo. Doctor de la Universidad de Buenos Aires – Área: Educación; Master of Arts in Education (University of California, Los Angeles - USA). *Profesor Titular Regular* de la cátedra de Teorías de la Educación y Sistema Educativo Argentino. Miembro de la Carrera de Investigador Científico y Tecnológico del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la Argentina. Es miembro de la CD de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación

Salinas Escandon, Juan Manuel. Estudió la licenciatura en Contaduría Pública y Auditor, así como una Maestría en Tecnología Informática. Es profesor-investigador de la Facultad de Comercio Administración y Ciencias Sociales, coordinador de la División de Estudios de Posgrado e Investigación de la FCAyCS en Nuevo Laredo. Actualmente cursa el Doctorado en Educación Internacional de la misma institución. Contacto: jmsalinas@uat.edu.mx

Sánchez Rodríguez, Luis Iván. Es Licenciado en Planeación y Administración Educativa con estudios de Maestría y Doctorado en Pedagogía. Es profesor –investigador de la Unidad Académica de Ciencias, Educación y Humanidades. Es el Líder del Cuerpo Académico de Política, Planeación y Administración de la Educación y miembro del Comité Directivo de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada. Contacto: isancher@uat.edu.mx

Soto Hernández, Ana María. Obtuvo el título de Ingeniería Industrial en Química y el grado de Maestría en Ciencias en Matemática Educativa. Con una experiencia de 30 años en la docencia y 10 años en funciones directivas de los institutos tecnológicos federales, ahora es doctoranda en Educación Internacional por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Contacto: sotohana@gmail.com

Wolhuter, Charl. Profesor-Investigador de la Facultad de Ciencias de la Educación de la North-West University, Potchefstroom Campus, en Sudáfrica. Ha coordinado varios libros internacionales sobre educación comparada y sobre sistemas de formación de profesores. Contacto: Charl.Wolhuter@nwu.ac.za

La primera edición de
Educación Comparada. Perspectivas y Casos,
consta de 500 ejemplares y
se terminó de imprimir el 30 de abril del 2010 en
Talleres Impresos y Comerciales
Núñez de Cáceres No. 349 Col. Guadalupe Mainero
Ciudad Victoria, Tamaulipas

Sociedad Mexicana de Educación Comparada

World Council of Comparative Education Societies

ISBN: 978-607-8015-00-9

PLANEA